

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



TESIS DOCTORAL

PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA
CARRERA DE FILOLOGÍA E IDIOMAS (INGLÉS) DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE COLOMBIA. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

RUTH MARCELA DEL CAMPO MACHADO

DIRECTORES: JOSÉ LUIS ORTEGA MARTÍN

MIGUEL BEAS MIRANDA

GRANADA, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ruth Marcela del Campo Machado
D.L.: GR 1559-2011
ISBN: 978-84-694-0941-1

TESIS DOCTORAL

PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA
CARRERA DE FILOLOGÍA E IDIOMAS (INGLÉS) DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE COLOMBIA. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

PRESENTADA POR LA DOCTORANDA

Ruth Marcela Del Campo Machado

DIRIGIDA POR LOS DOCTORES

Dr. José Luis Ortega Martín

Dr. Miguel Beas Miranda

Granada, noviembre de 2010

La presente Tesis doctoral ha sido realizada por la Magister Ruth Marcela Del Campo Machado, bajo la dirección de los Doctores D. José Luis Ortega Martín y D. Miguel Beas Miranda, para aspirar al grado de Doctora.

Granada, noviembre de 2010

Fdo.: Ruth Marcela Del Campo Machado

José Luis Ortega Martín, Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura y profesor titular del mismo Departamento, y Miguel Beas Miranda, Doctor en Ciencias de la Educación, y profesor titular del Departamento de Pedagogía, como directores de la tesis presentada para aspirar al título de Doctora por Ruth Marcela Del Campo Machado.

HACEN CONSTAR:

Que la tesis titulada "Percepciones sobre el uso de los libros de texto en la carrera de Filología e idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia. Una propuesta alternativa" realizada por la citada Doctoranda reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación pública.

Granada, noviembre de 2010

Fdo.: José Luis Ortega Martín

Fdo.: Miguel Beas Miranda

Agradecimientos

En primer lugar quiero expresar mis agradecimientos a mis directores de tesis, doctores Miguel Beas Miranda y José Luis Ortega Martín por su constante apoyo, consejo, dedicación y actitud alentadora para lograr la culminación de este trabajo.

Quiero agradecer igualmente a la profesora Melba Libia Cárdenas, colega y amiga, por su continuo apoyo y voz de aliento para que este trabajo fuera una realidad.

Expreso también mis sinceros agradecimientos a los profesores, estudiantes practicantes y egresados de la carrera de filología e idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia, quienes colaboraron en la realización de este trabajo investigativo.

También quiero agradecer a mis padres, por su inmenso cariño y por creer siempre en mí.

Finalmente, con el corazón quiero rendir un tributo de admiración y gratitud a Andrés, mi esposo, porque le debo más de lo que se imagina y porque con su amor me brindó siempre las fuerzas necesarias para seguir adelante. Igualmente agradezco el constante apoyo de mis hijos Eduardo, Camilo y Alejandro, quienes permanentemente me inspiran para continuar transitando los caminos de la vida.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
--------------------	---

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	15
------------------------------------	----

CAPÍTULO I. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE, TEORÍAS CURRICULARES Y TENDENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS 17

1.1. Teorías del aprendizaje	17
1.1.1. El conductismo	18
1.1.2. El humanismo	20
1.1.3. El constructivismo	22
1.2. Teorías curriculares	24
1.2.1. Humanismo clásico	24
1.2.2. Racionalismo técnico	27
1.2.3. Movimiento progresista.....	30
1.2.4. Teoría crítica	32
1.2.5. Movimiento reflexivo y de la investigación-acción	32
1.2.6. La enseñanza como arte	35
1.3. Tendencias metodológicas para la enseñanza del inglés	37
1.3.1. Método tradicional	38
1.3.2. Método directo	39
1.3.3. Método audiolingual	41
1.3.4. Método audiovisual	43
1.3.5. Método cognitivo	44
1.3.6. Método del silencio	46
1.3.7. La sugestopedia	48
1.3.8. Método de respuesta física total	49
1.3.9. Método comunicativo	50
1.3.10. Enfoque natural	52
RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO I	53

CAPÍTULO II. EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA 59

2.1. Aprendizaje y sus clases	59
2.1.1. Aprendizaje de la lengua extranjera	60
2.1.1.1. <i>Aprendizaje de la lengua extranjera y los estilos cognitivos</i>	62
2.1.2. La noción de competencia, competencia comunicativa y el aprendizaje de la lengua extranjera	64
2.1.2.1. <i>La noción de competencia comunicativa en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)</i>	69

2.1.3. Motivación y actitud como aspectos específicos del proceso de adquisición de una lengua extranjera	71
2.1.3.1. <i>Motivación y aprendizaje de una lengua extranjera</i>	74
2.2. Didáctica de la lengua extranjera	79
2.2.1. Objetivos de la didáctica del inglés	82
2.2.2. La didáctica no parametral: una pedagogía de la potencia	84
2.2.3. Objetivos de la didáctica no parametral.....	86
2.2.4. La autonomía como elemento esencial de la didáctica no parametral	88
RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO II	91

CAPÍTULO III. LOS LIBROS DE TEXTO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS **95**

3.1. Antecedentes e investigaciones sobre el libro de texto en el aprendizaje del inglés	95
3.2. El libro de texto en otras universidades colombianas que forman docentes de inglés.....	99
3.2.1. Universidad Distrital Francisco de Paula Santander (universidad pública)	100
3.2.1.1. <i>Misión</i>	100
3.2.1.2. <i>Visión</i>	100
3.2.1.3. <i>Objetivos</i>	101
3.2.1.4. <i>El libro de texto en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en inglés</i>	101
3.2.2. Universidad de La Salle (universidad privada)	103
3.2.2.1. <i>Misión</i>	103
3.2.2.2. <i>Visión</i>	103
3.2.2.3. <i>Objetivos generales</i>	104
3.2.2.4. <i>El libro de texto en la Licenciatura en inglés</i>	104
3.2.3. Universidad Santo Tomás (universidad privada)	105
3.2.3.1. <i>Licenciatura en lenguas extranjeras: inglés</i>	106
3.2.3.2. <i>Misión</i>	106
3.2.3.3. <i>Perfil profesional</i>	107
3.2.3.4. <i>Perfil investigativo</i>	108
3.2.3.5. <i>Fortalezas del programa</i>	108
3.2.3.6. <i>El libro de texto en la Licenciatura en lenguas extranjeras: inglés</i>	109
3.2.4. Universidad de Antioquia (universidad pública)	111
3.2.4.1. <i>Misión de la Escuela de idiomas</i>	111
3.2.4.2. <i>Visión de la Escuela de idiomas</i>	112
3.2.4.3. <i>Objetivos generales de la Escuela de idiomas</i>	112
3.2.4.4. <i>Programa de lenguas extranjeras</i>	113
3.2.4.5. <i>El libro de texto en la Licenciatura en lenguas extranjeras</i>	114
3.3. La importancia del texto de acuerdo con la didáctica	115
3.3.1. Propuestas de evaluación de los libros de texto	121

3.3.2. El libro de texto y su relevancia en la didáctica no parametral .	128
RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO III	129

SEGUNDA PARTE: MARCO PRÁCTICO 133

CAPÍTULO IV. EL CONTEXTO DE ACCIÓN 135

4.1. Generalidades legales	135
4.1.1. El sistema educativo colombiano	136
4.2. La Universidad Nacional de Colombia	139
4.2.1. Ámbito espacio-temporal	140
4.2.1.1. Descripción del programa curricular de filología e idiomas énfasis en inglés	141
4.2.2. Ámbito normativo	146
4.2.2.1. El perfil personal y profesional	149
4.2.3. Ámbito profesional	150
4.2.4. Ámbito práctico	152
4.3. Materiales didácticos en el desarrollo del Plan de Estudios de la carrera de filología e idiomas (inglés)	154
4.3.1. Análisis de los textos utilizados en la carrera filología e idiomas (inglés) desde el año 2000 al 2009	157
4.3.1.1. Análisis del libro de texto Headway	157
4.3.1.2. Análisis del libro de texto Cutting Edge	173
RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO IV	192

CAPÍTULO V. DISEÑO DEL ESTUDIO 193

5.1. Enfoque metodológico	193
5.1.1. Investigación evaluativa	195
5.2. Descripción de las variables	197
5.2.1. Definición de variables	198
5.3. Identificación de la población y la muestra	206
5.3.1. Docentes de planta y ocasionales	207
5.3.2. Estudiantes universitarios (Practicantes) y egresados	208
5.3.3. Aspectos representativos de la muestra	210
5.4. Instrumentos	212
5.5. Fases de la investigación	214
RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO V	215

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y SUS RESULTADOS **217**

6.1. Análisis de los datos	217
6.1.1. Primera categoría: Correspondencia de los libros de la serie <i>Headway</i> y <i>Cutting Edge</i> con las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros profesores de lengua extranjera.....	218
6.1.2. Segunda categoría: Valoración de los materiales de apoyo que proveen los libros de textos, su calidad y utilidad	229
6.1.3. Tercera categoría: Abordaje y desarrollo de las habilidades de escucha, escritura, habla (habla y diálogo) y lectura, y su influencia en el desarrollo de las destrezas comunicativas	257
6.1.4. Cuarta categoría: Uso que hacen los profesores universitarios del libro de texto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera distinguiendo si se utiliza como elemento de apoyo o si, por el contrario, llega a condicionar las distintas programaciones anuales de las asignaturas	277
6.1.5. Quinta categoría: Los libros de texto como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés	280
RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO VI	287

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES FINALES. PROPUESTAS COMPLEMENTARIAS Y/O ALTERNATIVAS A LOS LIBROS DE TEXTO. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN **289**

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES FINALES **291**

7.1. Conclusiones finales del estudio	291
7.2. Consideraciones finales del proceso metodológico	299
RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO VII	300

CAPÍTULO VIII. PROPUESTAS COMPLEMENTARIAS Y/O ALTERNATIVAS A LOS LIBROS DE TEXTO **301**

8.1. Desarrollo de la competencia comunicativa a través de la elaboración de videos	303
8.1.1. Propuesta del proyecto didáctico	307
8.1.1.1. <i>Pasos del proyecto didáctico: la elaboración del video</i> 307	
8.1.1.1.1. <i>Selección y lectura del libro</i>	308
8.1.1.1.2. <i>Discusión</i>	310
8.1.1.1.3. <i>Escribir el libreto</i>	311
8.1.1.1.4. <i>Acción representada</i>	312
8.1.1.1.5. <i>Filmación</i>	314
8.1.2. Análisis y logros por alcanzar con la propuesta	314
8.1.3. Evaluación de la propuesta	317

8.2. Creación de canciones: de la experiencia al aprendizaje a través de la literatura	320
8.2.1. Pasos del proyecto didáctico: Creación de canciones	320
8.2.2. Evaluación de la propuesta	323
8.3. La propaganda radial como experiencia cultural para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera .	
.....	326
8.3.1. La propaganda radial como expresión cultural	327
8.3.2. La propaganda radial: experiencia pedagógica	329
8.3.3 Evaluación de la propuesta	332
8.4. Propuesta para la evaluación de los proyectos didáctico-pedagógicos .	334
8.5. Futuras líneas de investigación	337
A MANERA DE EPÍLOGO	339
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CITADAS	341

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas más importantes en el contexto global actual es el de las comunicaciones, y en tal sentido, el lenguaje como instrumento comunicativo fundamental, constituye una de las mayores preocupaciones del ámbito cultural y social, a la vez que se torna en centro focal de los intereses de la academia y las ciencias de la educación. Como consecuencia, la adquisición de la lengua nativa y de una segunda lengua y el desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para su apropiación, es decir, el aprendizaje de las lenguas, componen uno de los ejes cardinales de la didáctica moderna. Dada la importancia de la lengua inglesa en el entorno mundial —y la creciente necesidad de introducirla de modo eficiente y vivencial en la formación de las generaciones futuras— es el objetivo de este trabajo analizar uno de los aspectos de su enseñanza en el contexto general colombiano y específicamente en el de la Universidad Nacional de Colombia. El presente escrito es el resultado de un esfuerzo investigativo cuya justificación se halla asociada con la preocupación acerca del tema y su objetivo primordial es analizar la realidad y el uso del libro de texto en la enseñanza del inglés con miras a optimizar su valor en tanto herramienta didáctica.

La problemática objeto de estudio consiste en un análisis acerca del papel que tiene el libro de texto en la formación inicial del docente en inglés, basada en una concepción tradicional, es decir, que se apoya en los principios de una didáctica parametral en donde el rol del libro de texto es fundamental como guía para la enseñanza de una lengua extranjera. Desde este punto de vista didáctico, el libro de texto fue delimitado por Klingber (1978) como concreción de las orientaciones del plan de enseñanza que ofrece al maestro sugerencias para la planificación y conducción de la clase, presenta a los estudiantes conocimientos fundamentales, resúmenes y preguntas, entre otros. Selanger (1995:32) igualmente argumenta que “el libro de texto es el material más importante para el profesor y para el alumno. No es más ni menos que la casi totalidad del currículum”. En esta medida la concepción de la didáctica

tradicional convierte al libro de texto tanto en la guía fundamental del maestro, como del alumno quienes deben seguirlo paso a paso para no fragmentar el conocimiento ubicando al mismo tiempo al profesor en un paradigma transmisor, tecno-burocrático, e instrumental. No es superfluo mencionar que existe un debate en torno a la valoración del libro de texto, y si es válido considerarlo como el instrumento que —por excelencia— transmite el saber, ya que hasta cierto punto, considera el conocimiento como algo acabado, objetivo y más allá de la revisión crítica, que además subordina a sus decisiones la tarea docente.

Otra preocupación que surge es conocer si el hecho de que el uso de estos textos, en su mayoría, diseñados y producidos en países como Inglaterra y Estados Unidos, permite que el estudiante adquiera las herramientas lingüísticas, metodológicas y didácticas apropiadas para desempeñarse como docentes de lengua extranjera según un modelo tradicional o por el contrario no parametral.

Esta investigación se torna significativa en el contexto colombiano dada, en primer lugar, la carencia de estudios que hacen referencia al papel del libro de texto en la formación de docentes de inglés en un país donde la mayoría de los docentes son formados bajo la guía de estas herramientas didácticas como se muestra en capítulo III, y en segundo lugar, la escasez de propuestas pedagógicas desde la didáctica no parametral que dinamicen el uso de los libros de texto en un país que le ha apuntado al bilingüismo en un futuro cercano como se propone en el Programa Nacional de Bilingüismo en el que se buscan modelos de formación en nuevas metodologías para la enseñanza del inglés con 24 universidades nacionales.

En el contexto descrito, la formulación de la situación problema se centra en la resolución de los siguientes interrogantes que son los que guían el desarrollo de este estudio:

En primer lugar se hace necesario reflexionar sobre si los textos utilizados para la enseñanza del inglés en la carrera de filología e idiomas (inglés) de la

Universidad Nacional de Colombia respondieron a las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros profesores de lengua extranjera desde los distintos modelos del profesorado.

En segundo lugar, es importante describir y analizar cómo han sido utilizados los textos en la enseñanza del inglés de los docentes en formación de la carrera de filología e idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia y cuál ha sido su influencia en el desarrollo de las competencias necesarias para formarse como docentes de dicha lengua.

En tercer lugar, es perentorio considerar la necesidad de modificar los esquemas utilizados en la didáctica tradicional con el fin de resignificar (dar un nuevo significado) el uso de los libros de texto en la formación de los docentes de inglés desde una perspectiva crítica.

En este sentido es fundamental pensar en cuál podría ser la importancia de la didáctica no parametral en el proceso de resignificación del libro de texto como elemento didáctico.

Para hacer un análisis detallado y preciso de la anterior situación problema, se hizo necesario elaborar un estado del arte sobre temas relevantes, tales como: teorías del aprendizaje, teorías curriculares y tendencias metodológicas para la enseñanza del inglés, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y los libros de texto en la formación de docentes de inglés desde autores como Bestard y Pérez (1992), Schunk (1997), Madrid (1999), Ortega (2002), Lorenzo (1989), Clark (1987), Stern (1986), Jarvis (2001), Richards (2002), Savignon (1983), Cunningsworth (1984), y Quintar (2002), entre otros.

Durante el proceso investigativo se buscó hacer un contraste detallado entre la teoría, los desarrollos y las consecuencias de los planteamientos de la didáctica parametral o tradicional y la didáctica no parametral con relación al uso del libro de texto como herramienta fundamental para la enseñanza del inglés, de manera que se planteó como propósito general de esta investigación resignificar el uso del texto como elemento didáctico en la enseñanza del inglés

a partir de la caracterización del uso del mismo en la formación de los docentes de inglés de la carrera de filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia.

Los propósitos específicos de la investigación son:

1. Conocer si el libro de texto responde a las necesidades de formación lingüística de los estudiantes que han usado los textos estudiados.
2. Describir qué materiales de apoyo proveen los libros de textos y si éstos fueron utilizados, y hacer referencia a la calidad y utilidad de los mismos en el desarrollo de las destrezas comunicativas.
3. Establecer de qué manera los libros de texto abordan y desarrollan las habilidades de escucha, escritura, habla y lectura.
4. Conocer el uso que hacen los profesores universitarios del libro de texto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera distinguiendo si se utiliza como elemento de apoyo o si, por el contrario, llega a condicionar las distintas programaciones anuales de las asignaturas.
5. Establecer si los libros de texto son considerados como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés.
6. Elaborar una propuesta de actividades desde la didáctica no parametral que recree formas de enseñar y aprender el inglés, y que a su vez propicie un cambio en la mentalidad del alumnado y del profesorado de manera que se use el texto como un elemento más de apoyo, además de otros recursos que son valorados por los agentes implicados.

Este último objetivo es el núcleo central de este trabajo investigativo y se desarrollará ampliamente en la tercera parte de este escrito.

Para observar la secuencia y el desarrollo metodológico del trabajo, se reseñan a continuación los nueve capítulos que abordan los temas propuestos en este trabajo de investigación.

El primer capítulo esboza la contextualización del trabajo investigativo desde las teorías del aprendizaje, las teorías curriculares y las tendencias metodológicas para la enseñanza del inglés de manera que puede observarse, de lo general a lo particular, lo planteado en las teorías del aprendizaje que se relacionan directamente con el área de lenguas en las metodologías específicas que se viven en el aula.

El segundo capítulo presenta una visión de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El abordaje de esta temática permite tener una visualización de los tópicos que se incluyen, relacionados directamente con el aprendizaje de una lengua extranjera y de la didáctica a través del estudio de las posturas de los diversos autores consultados e, igualmente, hacer un análisis conceptual de sus planteamientos.

El tercer capítulo ubica el estudio específico de los libros de texto en la formación de docentes de inglés a través de un panorama internacional, nacional y local de este recurso didáctico importante en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El cuarto capítulo presenta el contexto de acción el cual muestra el entorno en el que se desarrolla esta investigación. Se realiza una presentación del sistema educativo colombiano, de la Universidad Nacional de Colombia y finalmente se introduce el Programa curricular de filología e idiomas (inglés), escenario de este proceso investigativo.

Igualmente, este capítulo desarrolla con profundidad el tema relacionado con los libros de texto en este programa y el papel que éstos han tenido en la formación de los docentes de inglés, lo cual responde a los objetivos planteados en esta tesis doctoral.

En el quinto capítulo se aborda el recorrido investigativo que se inicia con la disertación conceptual sobre el enfoque metodológico escogido para realizar el presente trabajo investigativo, el cual se denomina “cualitativo interpretativo”, cuyo diseño metodológico se operacionaliza en la investigación evaluativa apoyada en información documental y estadística para analizar y comprender la realidad del proceso vivido en la carrera de filología e idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia. En el ámbito de la investigación cualitativa interpretativa se tiene la posibilidad de analizar el objeto de estudio desde la tridimensionalidad de los procesos, lo cual implica que: la información se obtiene de diversas fuentes, en este caso entrevistas, encuestas y fuentes documentales; se tiene la visión de los participantes en el proceso, profesores, estudiantes y egresados dando la perspectiva de la realidad global que trasciende la verificación y crea alternativas conceptuales que propenden por un cambio en la situación.

En el capítulo sexto se muestran los resultados del proceso investigativo, los cuales se obtuvieron con el modelo de interpretación de Eisner (1998), que consiste en describir, interpretar y valorar la información recolectada a través de fuentes documentales, encuestas y entrevistas.

En el séptimo capítulo se presentan las conclusiones finales que se centran en el alcance de los objetivos propuestos, los cuales a su vez delimitaron las categorías desarrolladas en este trabajo. Además se presenta una serie de consideraciones relacionadas con el análisis del proceso metodológico.

En el octavo capítulo, se presentan algunas propuestas alternativas y/o complementarias al libro de texto que los docentes de inglés pueden tener en cuenta en un futuro para dinamizar el uso del libro de texto en la formación de docentes de inglés desde la didáctica no parametral, e igualmente aporta reflexiones para reorientar el proceso mismo hacia nuevas formas de “recrear” métodos de enseñar y aprender el inglés. Finalmente, se presentan algunas futuras líneas de investigación que se derivan de este trabajo investigativo.

Para dar inicio a la presentación del estudio, se hará referencia a la contextualización de la investigación desde las teorías del aprendizaje, las teorías curriculares y las tendencias metodológicas para la enseñanza del inglés.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

La primera parte del trabajo corresponde al marco teórico y en ella se reseñan brevemente los conceptos y teorías que soportan esta investigación con el fin de que los planteamientos y propuestas que ofrecemos cuenten con un fundamento en las escuelas de aprendizaje y los sistemas curriculares existentes.

Ya que todo libro de texto es originado dentro de un contexto cultural y científico, consideramos oportuno que cualquier análisis, tanto del texto en sí, como del uso que se le da por parte de las instituciones y del docente, se encuentre ubicado dentro del entorno particular que lo rodea y que sea observado dentro del marco conceptual apropiado.

CAPÍTULO I

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE, TEORÍAS CURRICULARES Y TENDENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Este capítulo versa sobre la importancia de revisar algunas de las teorías del aprendizaje que se relacionan directamente con el área de lenguas, para luego ver cómo éstas se desarrollan en el aula a través de las teorías curriculares. Esto lleva directamente al abordaje de las tendencias metodológicas específicas para la enseñanza del inglés que se han vislumbrado a través del tiempo.

Igualmente, esta revisión teórica permitirá percibir cómo dichas teorías se ven reflejadas en la concepción, o directamente en el uso que los docentes hacen de los libros de texto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera de acuerdo con cada una de las tendencias metodológicas abordadas.

1.1. Teorías del aprendizaje

La importancia de estudiar las teorías del aprendizaje radica en que la forma de definir las y conceptualizarlas tiene implicaciones para la enseñanza y en este caso específico para la enseñanza de las lenguas.

Schunk (1997:20) plantea que “las raíces de la teoría del aprendizaje moderno se extienden largamente en el pasado”. Dado lo anterior se hace necesario hacer una revisión histórica de las teorías que han marcado el entendimiento del aprendizaje para llegar a las que actualmente tratan de resolver problemáticas o preguntas que a pesar de no ser nuevas pueden verse desde ópticas diferentes y brindar soporte para la comprensión de las mismas.

1.1.1. El conductismo

El conductismo como teoría de aprendizaje puede remontarse a la época de Aristóteles. Ésta, de acuerdo con Bestard y Pérez (1992) constituye el primer intento serio de ofrecer una explicación científica al proceso de adquisición del lenguaje. El autor aclara que los principios que sustentan dicha teoría no se apoyan en ninguna investigación específica realizada sobre los seres humanos, sino en experimentos llevados a cabo con animales.

Schunk (1997) dice que esta teoría considera que el aprendizaje es un cambio en la forma o la frecuencia del comportamiento; para lograr este cambio se hace necesario evaluar las conductas para determinar cuándo comenzar la enseñanza. Este autor plantea que desde esta teoría, el aprendizaje requiere organizar los estímulos del medio de manera que los estudiantes puedan dar respuestas adecuadas y recibir el refuerzo. Así, el aprendizaje marcha de acuerdo con el refuerzo de las respuestas, el cual debe ser lento y organizado.

Para Guerrero (2002) en este tipo de teoría, el aprendizaje se centra en el ambiente donde el individuo es pasivo, aprende y retiene formas usadas por aquellos a su alrededor. Guerrero coincide con Bestard y Pérez (1992) en que desde el punto de vista behaviorista, el aprendizaje de una lengua no es más que la adquisición de unos hábitos, y la consolidación de éstos sólo se hace factible mediante la repetición sistemática de las respuestas adecuadas a cada estímulo; es decir, el aprendizaje está representado por el condicionamiento operante y parte de una repetición de parte del individuo hasta incorporarlo a su sistema general de conducta. El tipo de respuesta que se produce ante cada acción, es determinado por la clase de estímulo que la ha provocado, en otras palabras, los estímulos exteriores son vistos como elementos fundamentales para la adquisición del lenguaje; por lo tanto, no se considera necesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de los mismos.

De igual manera, para esta teoría no es importante el significado, ya que las distintas producciones lingüísticas son sólo el resultado automático a la presencia de un estímulo.

Autores como Madrid (1999) destacan factores de importancia como la motivación al momento de entender la forma como los seres se comportan. Este autor plantea que la teoría conductista en concordancia con sus principios da relevancia a aquella motivación provocada por estímulos y refuerzos externos y que se conoce como motivación extrínseca.

Así, Madrid concuerda con Bestard y Pérez (1992) y Guerrero (2002) al afirmar que la teoría conductista entiende el aprendizaje como “una asociación entre estímulos que proceden del exterior y las respuestas que el estudiante construye a partir de éstos, siendo por lo tanto, los refuerzos, la ejercitación, y la repetición fundamentales en los procesos motivacionales y del aprendizaje para los conductistas” (Madrid, 1999:11).

Los principios conductistas han sido aplicados a muchos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, como por ejemplo en el empleo de objetivos conductuales, y la instrucción programada. Lo anterior implica que al nivel educativo se ve reflejado en el énfasis en los resultados y no en el proceso, es decir, olvida la actividad creativa del estudiante, prescinde de los procesos cognitivos y por lo tanto el conocimiento se vuelve algo lineal donde lo importante es enseñar contenidos para ser memorizados.

Lo anterior lleva a que la evaluación se dé en función a objetivos y es Tyler quien expresa que dichos objetivos preestablecidos deben ser cuidadosamente definidos en términos de conducta (Mager, 1974), teniendo en cuenta que deben marcar el desarrollo de comportamientos observables individuales del alumno, pero dentro de un proceso socializador. Así, el objeto del proceso evaluativo en este momento es determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que el hacer explícito este cambio a los propios alumnos, padres y profesores: es hacer explícita la eficacia del docente.

La importancia fundamental del modelo tyleriano radica en que, a través de él, puede relacionarse el proceso evaluativo con otros aspectos del *currículo* escolar como son: el profesor, los planes y programas de estudio, los medios, la infraestructura, etc. Su aplicación, basada en la evaluación del avance o progreso de un proceso, sentó bases para dar mayor importancia a los procesos educativos y no sólo centrarse en los resultados o productos, los que generalmente se adscriben al concepto de rendimiento.

Es importante finalizar diciendo que aunque la teoría conductista ha dejado de ser viable en su forma original, muchos de sus principios son patentes de las teorías actuales del aprendizaje (Schunk, 1997).

1.1.2. El humanismo

De acuerdo con Ortega y Madrid (2006) el humanismo se remonta hasta la época de Platón. Sus Precursores Maslow y Rogers convencidos de la bondad intrínseca de la naturaleza del ser humano que ha de potenciarse, consideran el aprendizaje como una función de la totalidad de las personas que no puede llevarse a cabo sin la participación del intelecto, y las emociones del estudiante, acompañadas por las motivaciones del mismo. De lo anterior se deriva que el aprendizaje se considere holístico y no sólo cognoscitivo, dado que el acto de aprender involucra emociones, sentimientos y destrezas motoras. Para esta teoría el papel de la experiencia, del descubrimiento y de la experimentación es fundamental como fuente de aprendizaje.

El humanismo entonces le atribuye al sujeto que aprende toda la responsabilidad del proceso, en tanto que el docente debe propiciar un ambiente de confianza para garantizar el cambio. De ahí que se derive un aprendizaje sin coacción, prescripción o imposición. El proceso enseñanza-aprendizaje está regido por las motivaciones y al docente le queda la tarea de formar una conciencia desarrolladora de la personalidad de cada estudiante (Rodríguez y García-Merás, 2003). Es importante decir que es de esta teoría que surge el concepto de aprendizaje significativo el cual implica experiencia directa, pensamientos y sentimientos; en otras palabras, el aprendizaje

significativo es la relación de los conocimientos nuevos con los conocimientos y experiencias ya existentes. Sin embargo este concepto se consolidará en las teorías constructivistas desde autores como Ausubel.

Por otra parte, Clark (1987:12) plantea que en cuanto al plano metodológico, el humanismo pone gran interés “en la comprensión de las reglas particulares o los principios que forman los elementos del conocimiento que se van a aprender, así como la recopilación de éstos en nuevos contextos”.

Para estos autores, un currículo que aplique los principios del humanismo será aquel que esté dirigido hacia unos contenidos determinados yendo desde lo más sencillo a lo más complejo, determinándose lo que se ha de enseñar y lo que se ha de aprender. Aquí, por ejemplo, los libros de texto son seguidos unidad por unidad de una manera un tanto rígida para no fragmentar el proceso diseñado.

Por su parte, Roldán (1999) plantea que algunos de los principios humanistas son adoptados en métodos como el *Total Physical Response* (TPR) de Asher dado que su objetivo principal es el de que el aprendiz disfrute aprendiendo a comunicarse y que lo haga al igual que hizo con su lengua materna, el *Community Language Learning* (CLL) de Curran porque pretende desarrollar el concepto de persona integral, intentando hacer partícipe al aprendiz, y más concretamente a sus sentimientos, como el origen y el material lingüístico en sí mismo sobre el que se articula la clase, el *Silent Way* de Gattegno o la *Suggestopedia* de Lozanov. Sin embargo, Ortega y Madrid (2006) dicen que los principios del humanismo se evidencian en las directrices dadas por el método de gramática —traducción donde la fonología, la gramática y el vocabulario se entienden como configuradoras de la lengua y en donde se fomentan la comprensión de formación de oraciones, la memorización de paradigmas y el análisis de oraciones—. De acuerdo con ellos, la evaluación correspondiente a este modelo será aquella que elabore pruebas que discriminen a los alumnos en niveles superiores e inferiores de acuerdo con los errores cometidos.

1.1.3. El constructivismo

La historia del constructivismo se remonta a la época de Sócrates quien al hacerles preguntas directas a sus estudiantes, les conducía a reconocer sus debilidades como pensadores.

A diferencia de las teorías conductistas que asumen que el mundo externo es real, y que la meta de la educación es hacer que el estudiante adquiera respuestas y conocimientos que existen en el mundo (Ertmer y Newby, 1993), el constructivismo presume que la subjetividad es crucial porque cada estudiante toma la información y la procesa de maneras únicas que reflejan sus necesidades, disposiciones, actitudes, creencias y sentimientos (Schunk, 1997).

Por su parte, Cattaneo (2000) plantea que el constructivismo es un amplio cuerpo de teorías que tienen en común la idea de que las personas, tanto individual como colectivamente, construyen sus ideas sobre su medio físico, social o cultural. Partiendo de esta idea se entiende por teoría constructivista, aquella en la que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Por tanto, la idea central reside en que la elaboración del conocimiento constituye una modelización más que una descripción de la realidad.

Hay autores que afirman que se hace muy difícil hablar de un solo constructivismo y por el contrario mencionan distintos tipos de constructivismo; algunos de ellos se basan en las ideas de Gagne (1975) en donde el concepto de asociación es el que prima como eje principal del conocimiento; otros ven al constructivismo centrados en las ideas de Piaget (1973) quien planteó los conceptos de asimilación y acomodación, es decir, la información que llega a una persona es asimilada en función de lo que se ha adquirido con anterioridad. Para Piaget, la forma de construir el pensamiento se establece de acuerdo con las etapas psico-evolutivas de los niños.

Por último, está el constructivismo que gira alrededor de los planteamientos de Ausubel (1969) quien brinda importancia a las relaciones cognitivas como puentes del aprendizaje; esta forma de constructivismo se ha conocido como "humano" y surge de las reflexiones sobre el aprendizaje significativo, el cual es posteriormente enriquecido con las aportaciones neurobiológicas de Novak (Cattaneo, 2000).

Otros psicólogos, filósofos, sociólogos y educadores como Vigotsky (1988) y Bruner (1998) han realizado aportes importantes al enfoque constructivista. El primero introduce el aspecto social en el aprendizaje utilizando la zona de desarrollo próximo como posibilidad de desarrollar el potencial a través de la guía o ayuda de otra persona que puede ser un adulto o un compañero. Este autor igualmente plantea que es a través de la mediación social que el conocimiento se hace viable y coherente; es decir, esta mediación se entiende como la que se constituye en el aula en un medio de enseñanza-aprendizaje; específicamente, en el aula de idiomas esta mediación puede darse a través del libro de texto, de la instrucción misma o de cualquier otra ayuda que utilice el docente.

El segundo inicia cambios en el currículo con base en la noción de que el aprendizaje es un proceso social activo en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento. Esto implica prestar atención al sujeto que aprende y construir significados de una manera conjunta, y no mediante la transmisión de conocimientos; en otras palabras, se le ayuda al sujeto a transformar el conocimiento que recibe mediante la construcción de significados, y con recursos diversos como son el conocimiento de sus interlocutores, de los libros de texto y de otros medios en el aula (Rodríguez y García-Merás, 2003).

Para este enfoque se hace necesario promover el pensamiento crítico, creador y constructivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el docente, como facilitador, a través de situaciones promueve en el estudiante la resolución de problemas por medio del intercambio y de la negociación con sus compañeros, estimule al estudiante para que formule sus propias preguntas, y

reflexiones sobre su propio conocimiento, y exprese múltiples interpretaciones de la realidad.

El constructivismo rescata entonces, los cuestionamientos e intereses de los estudiantes, la idea de actividades didácticas como base de la experiencia educativa, el papel interactivo del docente, la diversidad de materiales que permitan el cuestionamiento y la reflexión, y sobre todo resalta la importancia de la participación del estudiante como elemento esencial en su aprendizaje.

1.2. Teorías curriculares

Luego de hablar de las principales teorías del aprendizaje, se hace necesario vislumbrar como dichas teorías han sido aplicadas en el aula, por lo que es indispensable mencionar las principales teorías curriculares, que de acuerdo con Ortega y Madrid (2006) “son las que tienen mayor vigencia o la han tenido y, por lo tanto, han influido o aún lo hacen, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera” (2006:13). Ellas son el humanismo clásico, el racionalismo técnico, el movimiento progresista, la teoría crítica, el movimiento reflexivo y de la investigación-acción y por último la enseñanza entendida como arte.

1.2.1. Humanismo clásico

Autores como Richards, hacen una introducción a los modelos que tienen relación con el humanismo clásico de la siguiente manera:

Humanistic approaches in language teaching refer to approaches which emphasize the development of human values, growth in self-awareness and in understanding of others, sensitivity to human feelings and emotions, and active student involvement in learning and in the way human learning takes place. (Richards, 2002:23).

El humanismo clásico promueve la memorización, la capacidad de analizar, clasificar y reconstruir elementos del conocimiento. Este conocimiento está en manos del docente quien está encargado de transmitirlo a sus estudiantes. Así se refiere a ello Finney (2002): “the central focus of the curriculum in this model

is the content of what is to be learned by, or transmitted to, the learner” (Finney, 2002:71).

Lo anterior permite entender que el diseño del currículo, de acuerdo con este modelo, centre su interés en los contenidos, como es expresado por Richards:

(...) in the classical humanist tradition, the content is valued cultural heritage, the understanding of which contributes to the overall intellectual development of the learner (2002:71).

Ortega y Madrid añaden que estos contenidos, van desde la estructura más simple a la más compleja, y los objetivos se expresan en términos de control consciente de los varios elementos del conocimiento (2006:12). De igual manera, al estar planteado el currículo en estos términos, es de gran importancia el libro de texto, el cual es diseñando para cubrir los contenidos seleccionados, y así la tarea del docente es la de utilizarlo paso a paso en el aula, de manera que no se rompa el proceso establecido.

Clark (1987) plantea que en el plano metodológico, este método enfatiza en el estudio y comprensión de las reglas particulares o los principios que forman los elementos del conocimiento que se va a aprender, así como la aplicación de éstos a nuevos contextos.

Para resumir los principios de este modelo, Clark expone las siguientes ideas acerca del humanismo clásico:

- a. El propósito fundamental es promover las capacidades intelectuales.

- b. Un análisis del contenido de una materia en particular en sus elementos constituyentes del conocimiento determina lo que se ha de enseñar y lo que se ha de aprender. Se secuencia así de lo más sencillo a lo más complejo.

- c. Se suele emplear un libro de texto que cubre los distintos elementos del conocimiento.

d. Los objetivos de cada unidad se entienden como elementos para controlar conscientemente los distintos elementos del conocimiento que habrá durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

e. Se espera que todos los alumnos de una misma clase avancen con el libro de texto al mismo ritmo.

f. La metodología planteada pone gran énfasis en el aprendizaje consciente de reglas y patrones y la aplicación de éstas en contextos primero controlados y luego más abiertos.

g. La evaluación se preocupa, sobre todo, de la ubicación de aquellos que pasen al siguiente estadio educativo.

h. La calificación se entiende como si se tratara de recompensar a cada alumno con una nota sumarial para cada asignatura estudiada (Clark, 1987:8).

De acuerdo con las características anteriores, el programa de lenguas extranjeras será como Finney (2002) lo describe a continuación:

In the field of English language teaching, this model underpins the grammar-based curriculum, where the syllabus is concerned with grammar and vocabulary of the language.

(...) the content, or the syllabus, is a selection and sequencing of individual grammar points and lexis; the teaching procedures and learning experiences will include drilling of grammatically accurate language (2002:72).

De acuerdo con la misma autora, la lengua extranjera es un concepto relativamente fijo e ignora factores como "(...) context, appropriacy of use, modes of discourse or individual learner needs" (Ibíd.).

Finalmente, puede decirse que este modelo ha decaído y ha tenido que dar paso a modelos más progresistas, aunque continúa presente en muchos de los programas curriculares actuales.

1.2.2. Racionalismo técnico

El punto inicial de este modelo curricular, a diferencia del humanismo clásico, no es el contenido, sino los objetivos. Autores como Lorenzo (1989) lo denominan movimiento tecnológico y otros como Skilbeck (1982) y Clark (1987) que hablan del movimiento reconstruccionista.

El interés principal de este modelo es procurar algún tipo de cambio social, y según Skilbeck (1982), es un modelo cuya ideología es optimista al creer en que el hombre puede mejorarse tanto a sí mismo como a su entorno.

De acuerdo con este modelo, el currículum no necesita centrarse en el contenido, sino más bien, en lo que los estudiantes son capaces de hacer, es decir, los comportamientos que ellos aprenden, como consecuencia de la enseñanza. Por lo tanto, éste da gran relevancia a la eficacia, al rendimiento académico y a la consecución de buenos resultados en la enseñanza, para lo que se necesita un planteamiento de objetivos claros y procedentes.

Dado lo anterior, la función del currículo es concebida esencialmente como una búsqueda de los medios eficaces para conseguir fines pre-establecidos.

Cabe destacar que Finney (2002) plantea que lo atractivo de este modelo radica en:

1. Clarity of goals: the objectives of a learning program are clear to both the teacher and the learner, which facilitates the selection of learning materials and activities.
2. Ease of evaluation: where there are clearly specified objectives, the success of the learners, and of the program, can easily and accurately be evaluated to the extent that the objectives have been fulfilled.
3. Accountability: the model provides clear methods for needs identification, establishing learning purpose and providing measurable "products" of the educational program. (Finney,2002:72)

De modo específico, los puntos anteriores se reflejan en la estructura del currículo la cual es muy lineal e inicia con una evaluación o diagnóstico de

necesidades y termina con una evaluación, siempre y cuando los pasos enumerados se hayan cumplido. Dicha estructura es mostrada por Taba (1962) de la siguiente forma:

Step 1: Diagnosis of need

Step 2: Formulation of objectives

Step 3: Selection of content

Step 4: Organization of content

Step 5: Selection of learning experiences

Step 6: Organization of learning experiences

Step 7: Determination of what to evaluate and of the ways and means of doing it.

Ahora bien, Ortega y Madrid (2006) plantean que este modelo curricular aplicado específicamente al marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sigue las directrices básicas del método audiolingual, el cual se distingue por:

- a. Considerar que enseñar una segunda lengua consiste en desarrollar hábitos lingüísticos
- b. Tomar los errores como una interferencia de la lengua materna.
- c. Seguir un orden establecido en el desarrollo de las destrezas comenzando por los ejercicios de comprensión oral, luego los de expresión oral, lectura y escritura.
- d. Dirigir la enseñanza predominantemente hacia los temas y contenidos establecidos de antemano en la programación sin salirse de ella.
- e. Que el profesor sea estricto en el cumplimiento de los objetivos establecidos por la administración o por el centro; trabajar con una programación cerrada y bien definida por la legislación académica.
- f. Establecer niveles académicos y enfatizar su completa impartición y consecución.

- g. Actuar fundamentalmente como instructor y que el alumno se limite a aprender lo que le indica el profesor.
- h. Considerar como funciones del profesor las siguientes: programar, aplicar la programación en el aula y evaluar lo programado y enseñado.
- i. Usar el aula como el espacio fundamental para el aprendizaje.
- j. Que el profesor actúe como autoridad académica.
- k. Preocuparse de controlar, guiar y dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- l. Que se gradúen los contenidos según su dificultad.
- m. Evaluar periódicamente con base en los objetivos programados.
- n. Que el profesor sea el único responsable de la evaluación; no hay autoevaluación del alumno (Ortega y Madrid, 2006:27).

Para finalizar, se hace necesario plantear algunas de las críticas realizadas a este modelo; en primera instancia, dicho modelo ha puesto demasiado énfasis en los resultados y no en el proceso de aprendizaje, al igual que la investigación y la evaluación, sólo se dan en razón a los objetivos planteados, desconociendo las variables humanas y los resultados no esperados. Del mismo modo para Clark, los profesores y docentes se comportan como siervos al servicio de un programa preparado y diseñado fuera del ámbito donde se va impartir que no incorpora los acontecimientos imprevisibles que ocurren en la clase (Clark, 1987:27).

Autores como Kelly (1989) concuerdan con las críticas hechas a este modelo, así:

The most fundamental criticism is that philosophically it reduces people to the level of automatons who can be trained to behave in particular ways and precludes such concepts as autonomy, self-fulfillment and personal development. As such, it is too unsophisticated, and attempts to impose a linear process on something that is spiraling and cyclical (Kelly, 1989:56).

Sin embargo, se plantea que este modelo puede ser positivo para enseñar asignaturas que tengan como objetivo principal la transmisión de habilidades particulares.

1.2.3. Movimiento progresista

Este movimiento, denominado también interpretativo-simbólico, está colmado de valores, donde el proyecto personal y la necesidad de integración personal son fundamentales.

En este movimiento, la función del currículo es valorada como la posibilidad de brindar experiencias personales integradoras y satisfactorias para cada aprendizaje individual. Además, la educación es considerada como un proceso capacitador, que da los medios para la liberación y el desarrollo personal; igualmente, ésta es valorada como una fuerza liberadora, que ofrece medios para ayudar al individuo a descubrir las cosas por sí mismo.

Otros autores plantean que:

(...) curriculum is not a physical thing, but rather the interaction of teachers, students and knowledge. In other words, curriculum is what actually happens in the classroom and what people do to prepare and evaluate. What we have in this model is a number of elements in constant interaction. It is an active process and links with the practical form of reasoning set out by Aristotle (Smith, 1996).

Ortega y Madrid coinciden con la anterior afirmación en la medida que ellos plantean que este movimiento se preocupa más por lo que se enseña en la escuela y por tanto el currículo y los objetivos de la educación se organizan en términos de un proceso personal dinámico. De ahí, que el papel del profesor es el de socializador, capaz de propiciar espacios adecuados para poder aprender.

Ahora bien, los programas se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto se desarrolla a base de tareas y se enfatiza en los procedimientos empleados para la enseñanza, en el desarrollo de actitudes y estrategias variadas de aprendizaje.

Para Clark (1987), el movimiento progresista se caracteriza por lo siguiente:

- a. El crecimiento individual por la interacción de un ambiente favorable.
- b. El aprendizaje a través de la experiencia.
- c. Los procesos de aprendizaje naturales y las etapas del desarrollo.
- d. Sensibilidad por los intereses, ritmos, y estilos de aprendizaje de cada individuo.
- e. El alumno como persona.
- f. La naturaleza social del alumno y el desarrollo de relaciones saludables con otros miembros de la comunidad que se establece en el aula.
- g. El fomento de la responsabilidad del discente y del aprendizaje de cómo aprender (Ortega y Madrid, 2006:35).

De modo específico en el aprendizaje de una lengua extranjera, los principios del movimiento progresista aplicarían a un estudiante participe activamente en una interacción trascendente con la lengua extranjera; el profesor, por su parte, debe utilizar un lenguaje apropiado para el nivel de sus estudiantes, y proporcionar tareas con un nivel apropiado de apoyo contextual y que permita al estudiante encontrar las soluciones por sí solos.

No obstante todos los elementos positivos que se han mencionado, este movimiento ha tenido críticas que se basan en las siguientes debilidades:

The major weakness and, indeed, strength of the process model is that it rests upon the quality of teachers. If they are not up to much, then there is no safety net in the form of prescribed curriculum materials. The approach is dependent upon the cultivation of wisdom and meaning-making in the classroom. If the teacher is not up to this, then there will be severe limitations on what can happen educationally. (Grundy, 1987: 77).

También se ha criticado la excesiva confianza en el papel del estudiante, dado que en la realidad, los estudiantes han demostrado no ser tan responsables como se espera, y no asumen el compromiso y la responsabilidad de trabajar de forma autónoma sin el control y la ayuda del profesor (Madrid, 1996).

1.2.4. Teoría crítica

La pedagogía crítica surge como respuesta a las tendencias tradicionales y liberales que concebían a las instituciones educativas como simples transmisoras de conocimiento y sin ninguna relación con el conjunto social.

Esta teoría crítica incluye componentes del modelo interpretativo-simbólico y adiciona otros de los planteamientos de Habermas (1984) y de la sociología crítica. Igualmente para ellos, de acuerdo con esta pedagogía, la enseñanza es una actividad crítica encaminada al análisis de la realidad del aula para la emancipación personal y colectiva.

Grundy hace referencia a este tema de la siguiente manera:

Critical pedagogy goes beyond situating the learning experience within the experience of the learner: it is a process which takes the experiences of both the learner and the teacher and, through dialogue and negotiation, recognizes them both as problematic... [It] allows, indeed encourages, students and teachers together to confront the real problems of their existence and relationships... When students confront the real problems of their existence they will soon also be faced with their own oppression (Grundy 1987: 105).

Así, de acuerdo con la pedagogía crítica, el curriculum por sí mismo se desarrolla a través de una interacción dinámica entre la acción y la reflexión; de esta manera, "the curriculum is not simply a set of plans to be implemented, but rather is constituted through an active process in which planning, acting and evaluating are all reciprocally related and integrated into the process" (Grundy, 1987: 115).

1.2.5. Movimiento reflexivo y de la investigación-acción

El movimiento reflexivo y de la investigación-acción es un enfoque más contemporáneo que los anteriores, y se hace necesario mencionar que fue Dewey quien hizo las primeras referencias a este modelo y de acuerdo con Muñoz, Quintero y Munévar (2002), este movimiento se ubica en el paradigma

epistemológico fenomenológico y recibe algunas contribuciones del paradigma del cambio porque suscita cambios en la acción educativa.

Estos autores plantean que la investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002:69), dado que como plantea Schön (1992) cuando el profesional práctico reflexiona sobre lo que hace, perfecciona su acción y produce conocimiento. Siguiendo esta idea Stenhouse (1998) y Elliott (1994) señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica.

Dentro de las principales características de la investigación-acción están que es comprensiva, colaborativa y participativa; crea comunidades autocríticas, empieza con pequeños grupos de participantes, pero luego se va ampliando a medida que aumenta el interés por mejorar las acciones.

McKernan (1999) define la investigación acción como:

(...) el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción [...] Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (McKernan, 1999:25).

Kemmis y McTaggart (1988) coinciden con McKernan y añaden que la investigación-acción es:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y McTaggart, 1988:9).

Otros autores como Cochran-Smith y Lytle (1993) citados por Cárdenas (2005) la definen como un proceso sistemático e intencional de cuestionamiento por parte de los docentes, que no se origina únicamente en la teoría o en la práctica, sino en la reflexión crítica que genera la intersección entre estos dos elementos (2005:289). Lo anterior es posible en la medida que el docente al desenvolverse en un escenario como la escuela, encuentra en éste un espacio favorable para identificar problemáticas, comprenderlas y actuar sobre ellas para transfórmalas.

Cárdenas (2005) sugiere que la importancia de la investigación-acción radica en la posibilidad de que los docentes entiendan que tienen significativas contribuciones para hacer a través de la reflexión sobre su propia práctica, para mejorarla, para mejorar la práctica de sus colegas, para generar hipótesis (Cárdenas, 2005:289), o como es planteado por Hopkins (1993) como una alternativa para evaluar los postulados de la teoría educativa puesta en práctica.

La investigación acción sigue una serie de pasos que a su vez son organizados en ciclos de trabajo sistemático, y pueden ser resumidos así:

- Identify an issue, interest or problem
- Seek knowledge
- Plan an action
- Implement the action
- Observe the action
- Reflect on your observations
- Revise the plan (Cárdenas, 2005:17)

Los pasos anteriores permiten que el docente de una manera sistemática busque la solución a diversas problemáticas vividas en el aula.

La investigación- acción se hace cada día más relevante por cuanto es promovida por los mismos docentes, propicia la cooperación y sobre todo porque busca el cambio y la innovación de manera permanente (Kemmis y McTaggart, 1988). Cárdenas (2000) coincide con lo anterior y lo plantea así: research has become an important issue in education given the fact that another role has been assigned to teachers, that of a researcher (Cárdenas, 2000:16).

1.2.6. La enseñanza como arte

Como una crítica a la racionalidad técnica, aparecen nuevos paradigmas que representan el papel del docente como profesional que debe resolver situaciones complejas y cambiantes. Según Pérez Gómez estos paradigmas:

(...) ofrecen matices distintos y énfasis diferentes, a todas ellas subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico técnico y la práctica en el aula. Más bien parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos (Pérez Gómez, 1992).

Schön (1992) en consonancia con lo planteado por Pérez Gómez dice que el modelo de racionalidad técnica es incompleto, dado que no tiene en cuenta las competencias prácticas que se necesitan en situaciones divergentes, por lo que se necesita una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales de hecho llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.

Surge entonces una alternativa para representar el papel que debe tener el docente para dar solución a situaciones difíciles que enfrenta en la práctica del

aula. Así emerge la idea de la enseñanza como arte y el docente como artista planteada por Eisner.

Esta idea se basa en la reflexión que implica según Schön (1992) “la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia”. De igual manera, agrega que “existe una fundamentación artística inherente a la práctica de los profesionales competentes y vislumbra tres formas de manifestaciones artísticas del profesorado, las cuales son: el arte de definición de los problemas, el arte de su puesta en práctica y el arte de la improvisación” (Schön, 1992:65).

De manera similar, en la enseñanza como arte se explora la enseñanza creativa en donde se incluye el concepto de creatividad el cual puede usarse de dos maneras: para la propia expresión natural de la creatividad y para referirse a la reflexión y al conjunto de técnicas creativas que pueden desarrollar, por ello algunos autores prefieren utilizar el neologismo *creática* como disciplina encargada de analizar, sistematizar y estimular el conocimiento hacia la creatividad (Muñoz, 1994).

Igualmente puede caracterizarse a la persona creativa por ciertos rasgos como son la fluidez, la originalidad, la flexibilidad y la capacidad de redefinición.

Por otra parte, Menchén Bellón (1998:43) citado por Iglesias (1999) distingue algunas etapas en el proceso creativo; en primer lugar se encuentra la preparación la cual supone un trabajo de aproximación, adquisición de ideas, conocimientos y material; en segundo lugar está la incubación que se caracteriza por ser una fase inconsciente, un periodo de espera en el que el material acumulado debe sedimentar; en tercer lugar, la iluminación. Ésta es la etapa en la que la inspiración aparece y es el momento en el que estalla el acto creativo; luego viene la formulación que consiste en la organización de las ideas en un sentido lógico; finalmente se da la verificación que es una especie de autocrítica final en la que se revisa el valor del producto o hallazgo.

Por último se hace necesario plantear que educar en la creatividad es educar en el cambio, es educar para transformar.

1.3. Tendencias metodológicas para la enseñanza del inglés

Este aparte es de gran relevancia dado que es en las tendencias metodológicas donde se ven aplicados algunos de los principios de las teorías del aprendizaje y por supuesto de las teorías curriculares. De la misma manera, se mencionarán diez de los métodos más significativos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Es relevante anotar que éstos surgieron inicialmente como respuesta a las demandas de cambio en la enseñanza del inglés resultado de las circunstancias sociales, económicas, políticas y educacionales, por ejemplo: el método tradicional sustentó las creencias escolares del siglo XIX, el método directo se desarrolló en un periodo de la expansión política y comercial en Europa, el método de lectura nace como una reflexión sobre los distintos puntos de vista acerca del currículo en el siglo XX, y los métodos audiolingual y audiovisual se desarrollan en un periodo de surgimiento de los países del tercer mundo en un tiempo de conciencia mundial que precedió a la segunda guerra mundial.

En segundo lugar, han sido el complemento de cambios en las teorías de la lengua y de las nuevas perspectivas psicológicas para el aprendizaje de ésta, por ejemplo, el método directo tiene antecedentes en la psicología asocionista y los métodos audiolingual, audiovisual y cognitivo han tratado de encontrar una base en la lingüística y en la psicología.

En tercer lugar, estos métodos reflejan la experiencia, las intuiciones y las reflexiones de los docentes y estudiantes a través de los años ya que han sido sus preocupaciones e inconformismo con ciertos métodos los que han contribuido a la crítica constante y a la demanda de reforma y nuevos énfasis en ellos.

1.3.1. Método tradicional

Este método es el más antiguo y se utilizó para la enseñanza de la gramática de algunos idiomas como el griego y el latín. Éste también es conocido como traducción gramatical, el que como su nombre lo dice orienta y enfatiza en la enseñanza y aprendizaje del sistema gramatical de la lengua y su práctica principal es la traducción de un idioma a otro. Es importante realzar el énfasis de la precisión en la traducción de los textos ya que con base en ellos se enseña la gramática de una manera deductiva.

La lengua extranjera es entonces interpretada principalmente como un sistema de reglas observables en textos y oraciones las cuales deben ser relacionadas con las de la lengua nativa viendo así el aprendizaje como una actividad intelectual que involucra la memorización de reglas y que mantiene a la lengua nativa no sólo como un sistema de referencia en la adquisición de la lengua extranjera sino también de instrucción (Stern, 1986:455). Es decir, la meta principal de este método es aprender la lengua para leer la literatura disponible en ella, o para beneficiarse de la disciplina mental y el desarrollo intelectual que resulta del aprendizaje de un idioma extranjero. En este método, los alumnos copian, toman apuntes, escriben composiciones a partir de temas propuestos por el docente, escuchan la exposición del profesor, y piden explicación de lo que no entienden, no hay interacción ni participación activa del estudiante.

Por otra parte, el vocabulario es seleccionado únicamente con base en los textos leídos y las palabras son enseñadas y memorizadas con listas que tienen el significado equivalente en la lengua materna. Así, la oración es la unidad básica de la enseñanza y de la práctica de la lengua. Es decir, el dominio del vocabulario en la lengua extranjera está centrado en el profesor lo que no permite la comunicación exitosa entre los participantes en el acto comunicativo. Además, autores como Madrid (1996b) señalan que los profesores juegan un papel autoritario en la clase y la interacción principal va desde el profesor al estudiante.

Ortega (2002) menciona que las principales desventajas de este método son las siguientes:

a. Se le da demasiada importancia a puntos gramaticales secundarios, a las listas de formas y a los ejemplos; algunas definiciones y explicaciones son a menudo incoherentes a causa de sus criterios heterogéneos. Como resultado, el lenguaje se hace confuso para los estudiantes.

b. Las normas gramaticales siguen siendo las establecidas por los grandes autores sin tener en cuenta el lenguaje actual.

c. La morfología ocupa un lugar predominante a diferencia de la sintaxis, por lo que no se presentan las reglas que capacitan a los alumnos a construir oraciones complejas correctas.

d. Se exagera el hecho de que los alumnos eviten los errores, enfatizando los aspectos prescriptivo y mecánico del lenguaje.

e. Las traducciones son erróneas pues se hacen palabra a palabra.

f. Los estudiantes tienen que estudiar muchos términos gramaticales, cayendo demasiado peso en su memoria, con lo que se frustran (Ortega, 2002:81).

Se vislumbran en este método principios conductistas donde el aprendizaje se centra en el ambiente donde el individuo es pasivo, aprende y retiene formas usadas por aquellos a su alrededor y por ende no se considera necesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de los mismos.

1.3.2. Método directo

Según Moreno (2005) el método directo “sustituye la recitación gramatical del método de gramática y traducción por el contacto directo con la lengua extranjera y su uso en el contexto” (Moreno, 2005:43). Este método promovido

por Berlitz (1887) y De Sanz (1929) se caracterizó especialmente por el uso de la lengua extranjera como un medio de instrucción y comunicación en el aula evitando el uso de la lengua materna. Se evidencia, así, un cambio entre la lengua literaria y el discurso oral diario, lo que quiere decir que se dejaron de lado la traducción y las reglas gramaticales y se abrió la perspectiva al uso de la lengua oral desde el principio del aprendizaje del inglés.

La principal concepción teórica en este método era la analogía del aprendizaje de la lengua materna con la lengua extranjera, de ahí el énfasis en la fonética, en la asociación del lenguaje con objetos y personas del entorno inmediato y la inclusión de aspectos sociales, literarios y culturales de la lengua.

Por otra parte, el objetivo fundamental del método directo es el desarrollo de habilidades para pensar en la lengua extranjera y aprender por asociación directa de palabras y frases sin volver sobre la lengua materna. Lo anterior conlleva al aprender a comunicarse en la otra lengua. Para lograr los anteriores objetivos se propone un contenido basado en situaciones reales principalmente y en la enseñanza de componentes lingüísticos como sonidos, vocabulario y gramática la cual era enseñada de manera inductiva.

Titone (1968) citado por Richards (1998:18) resume los principios del método directo, y por primera vez se hace referencia al uso del libro de texto el cual al no ser utilizado por los docentes, los obligaba a extremar sus esfuerzos en el diseño de materiales, uso de recursos personales y uso de la lengua objeto. Dichos principios se resumen así:

Nunca traduzcas: demuestra

Nunca expliques: actúa

Nunca hagas un discurso: haz preguntas

Nunca imites errores: corrige

Nunca uses el libro: usa tu propia programación

Nunca saltes el orden: sigue tu programa

Nunca vayas demasiado de prisa: sigue el ritmo del alumno

Nunca hables demasiado despacio: habla normalmente

Nunca hables demasiado rápido: habla con naturalidad

Nunca hables demasiado fuerte: habla con naturalidad

Nunca seas demasiado impaciente: tómatelo con calma

Además, Moreno (2005) plantea que las técnicas utilizadas con mayor frecuencia en este método son las preguntas – respuestas entre profesor y alumno, los ejercicios de repetición, diálogos, uso de anécdotas, el parafraseo, la mímica, la complementación de espacios en blanco, dictados y la redacción de párrafos.

El método directo deja entrever principios de la teoría conductista dado que al ser las técnicas mencionadas en el párrafo anterior las que lo guían, muestran claramente que se concibe el conocimiento como algo lineal donde lo importante es enseñar contenidos para ser memorizados.

1.3.3. Método audiolingual

Este método nace en la necesidad de comunicación entre los soldados aliados en la segunda guerra mundial. Su nombre fue propuesto por Brooks en los años sesenta y su fundamentación teórica proviene de la escuela Lingüística Estructuralista desarrollada por Skinner cuya psicología es netamente comportamental ya que basa el aprendizaje en una conducta que sigue el patrón de estímulo-respuesta y refuerzo. Adicionalmente se planteaba que el estudio del lenguaje debe partir de los elementos o sonidos del habla (Moreno, 2005) y que debe desarrollarse por habilidades según el siguiente orden: escucha, habla, lectura y finalmente escritura. De igual manera se plantea que el niño aprende su lengua a través de la mímica, la memorización y la imitación.

Otro fundamento teórico de este método consiste en los planteamientos hechos por Moulton (1968) para quien el lenguaje es lo que un hablante nativo dice, es

decir, la forma en que el nativo utiliza el lenguaje es siempre correcta, por lo que los estudiantes deben imitar y memorizar oraciones emitidas por los nativos. Moulton coincide con Richards y Rodgers (1986) citados por Ortega (2002) al plantear que el aprendizaje de la lengua extranjera es básicamente un proceso de formación de hábitos y éstos son formados al dar respuestas correctas en lugar de cometer errores lo que deriva en que el tratamiento de los mismos sea inmediato, de manera que no se fosilicen. Es decir, los buenos hábitos se adquieren dando respuestas correctas en lugar de cometiendo errores. Memorizando diálogos y reproduciendo los mismos ejercicios se reduce al mínimo el riesgo de producir errores.

Para lograr lo planteado, los principales objetivos eran entrenar al estudiante para usar la lengua extranjera con propósitos comunicativos, tal como se hace con la lengua materna y de esta forma dominar la estructura de los sonidos, y la pronunciación correcta de los mismos. Dicho entrenamiento se basa en la imitación, la repetición, la sustitución, la transformación, los ejercicios de complementación y los diálogos. Por otra parte se hace énfasis en la comprensión auditiva para lograr la reproducción oral correcta de los sonidos y la entonación de los mismos.

Estos objetivos se materializan a través del uso de materiales específicos como el laboratorio, las láminas, la grabadora, los audiovisuales y el libro de texto cuyo uso es restringido en la parte inicial, pero luego es utilizado para la práctica de diálogos, patrones gramaticales y lecturas. Igualmente, se publican libros de texto que empezaron a ser utilizados en el aula de clase y que por supuesto sirvieron como punto neurálgico para el diseño de cursos de lenguas extranjeras; lo más conocidos son English 900 publicado en 1964 y Lado English series publicado en 1977.

Puede decirse entonces que el método audiolingual da especial énfasis a las habilidades de escucha y habla mientras que la escritura y la lectura son dejadas de lado. Al igual que el método directo, el audiolingual trata de promover el aprendizaje de la lengua extranjera sin tener como base la materna. De la misma manera estos dos métodos se difundieron rápidamente y

tanto el uno como el otro se sustentaron en la teoría conductista y el estructuralismo lingüístico lo que les dio gran prestigio.

Ahora bien, Madrid (1996) citado por Ortega dice que hay críticas hechas por Roulet (1972) a este método y tienen que ver con:

- Su descripción del sistema gramatical es bastante incompleta. No provee las reglas necesarias para construir una gama infinita de oraciones gramaticales.

- Da demasiado peso a los factores gramaticales de segundo orden, y así abandona generalizaciones importantes.

- Las relaciones sintácticas reciben un trato mínimo.

- No da al profesor criterios para determinar la gramaticalidad de las elocuciones, y por lo tanto, no da criterios apropiados para el tratamiento del error.

- La exclusión del estudio del significado por los estructuralistas americanos provoca que no haya la información necesaria para la enseñanza del léxico y de una comprensión oral y escrita.

- El énfasis puesto en los criterios formales a expensas de los aspectos situacionales y semánticos y de la enseñanza de la formación de hábitos, lleva a los profesores y a los estudiantes a tratar las estructuras como un fin en sí, abandonando su aplicación en la vida real.

- Lleva al profesor a considerar el lenguaje como la única variable y a no atender los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

- Deja a alumnos y profesores sin un enfoque creativo en lo referente al estudio del lenguaje (Ortega, 2002: 88).

1.3.4. Método audiovisual

Este método tiene sus orígenes en Francia en los años cincuenta y su nombre tiene relación con la clase de materiales que utiliza para la enseñanza. El método audiovisual presenta un escenario que involucra al aprendizaje en contextos significativos y de carácter social, en donde las implicaciones lingüísticas no tienen importancia, es decir, retoma algunos principios de los métodos directo y audiolingual. Por ejemplo, al igual que en el método audiolingual las habilidades de escritura y lectura no son relevantes y el énfasis es dado a la fonética y a la gramática.

El proceso de aprendizaje asumido por este método tiene una afinidad con la psicología Gestalt la cual avanza desde una visión global a segmentos particulares del lenguaje. Igualmente, este método plantea que los procesos fundamentales para el aprendizaje de la lengua extranjera son la observación, la imitación, la repetición y la memorización que se basan en las teorías conductistas.

Los objetivos fundamentales se plasman en la utilización de la LE (lengua extranjera) como medio de expresión y comunicación y en la posibilidad de que el estudiante piense directamente en la LE desde la iniciación de la enseñanza. Así mismo se plantea la asociación de la imagen con la voz grabada para evitar el uso de la lengua materna.

Dado lo anterior, el tratamiento de los errores viene dado únicamente por el docente quien debe estar atento al momento en que aparezcan para realizar las correcciones tanto en la parte oral como en la escrita. La evaluación se enfoca básicamente en la pronunciación y la entonación en los diálogos que deben ser memorizados (Moreno, 2005: 51).

1.3.5. Método cognitivo

Este método enfatiza la adquisición consciente de la lengua como un sistema significativo y tiene su base en la psicología cognitiva y en la gramática transformacional en donde se concibe a la lengua como un proceso mental interno del individuo. Surgió como una alternativa al método audiolingual a mediados de los años sesenta.

“La meta de la enseñanza cognitiva es la misma, propuesta por los teóricos del audiolingüismo” (Chastain, 1976:146-7), aunque aparentemente existen ciertas diferencias en los objetivos inmediatos. La teoría cognitiva le da menos relevancia a las habilidades audiolinguales y por el contrario enfatiza en el control de la lengua en todas sus manifestaciones como un sistema coherente significativo, es decir una clase de competencia consciente que el aprendiz

puede poner en práctica en situaciones reales de la vida. Carroll (1996) lo define de la siguiente manera: “La teoría se ajusta más a la importancia de que el estudiante entienda las estructuras de la lengua extranjera ya que esto le dará un cierto grado de control cognitivo sobre estas y la facilidad de utilizarlas se dará automáticamente con el uso del lenguaje en situaciones significativas” (Carroll, 1966: 102).

La teoría cognitiva rechaza el conductismo y la lingüística estructural buscando en la gramática transformacional y en la psicología cognitiva una base para la enseñanza de la lengua extranjera. Esta teoría refleja la reorientación teórica en la lingüística y en la psicología que fue iniciada por Chomsky en los sesenta.

De acuerdo con Bestard y Pérez (1992) el método cognitivo se basa en la convicción de que el aprendizaje de una lengua es fundamentalmente un proceso mental y no se limita únicamente a la adquisición de unos hábitos, y se vislumbra una mirada constructivista del conocimiento dado que éste se entiende aquí como el resultado de un proceso de construcción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas.

Este método busca, entre otros, desarrollar la competencia lingüística, y relacionar los nuevos temas con los conocimientos anteriores de manera que se cree un nuevo conocimiento, por lo que el estudiante tiene un papel activo en especial en la asimilación de reglas gramaticales. Para desarrollar lo anterior, se le presentan al estudiante ejercicios tendientes a practicar la competencia adquirida y lograr mayor comprensión del tema; dichos ejercicios pueden ser escritos u orales e incluyen lecturas, transcripciones, juegos de roles, entrevistas, escucha de material fonográfico cuya meta principal es que el estudiante active lenta pero conscientemente su competencia comunicativa, al igual que observe las estructuras gramaticales, el vocabulario y los sonidos en forma integrada y dentro del contexto (Moreno, 2005:54).

De aquí que los errores sean un elemento normal del proceso de aprendizaje y por primera vez éstos son vistos de manera positiva.

1.3.6. Método del silencio

El método del silencio, según Bestard y Pérez, es un conjunto de técnicas de enseñanza desarrolladas por Caleb Gattegno, en las que se utilizan gestos, ayudas visuales, y, sobre todo, unas regletas de madera de diferentes colores y tamaños que sirven para representar toda clase de objetos y conceptos y para estimular y guiar al alumno en sus intervenciones (Bestard y Pérez, 1992:80). Así, el método del silencio se basa en la premisa que el profesor debe permanecer en silencio tanto tiempo como sea posible en el salón de clase mientras que el aprendiz debe procurar la producción del lenguaje de la misma manera. En otras palabras, el papel del estudiante es de importancia dado que él es quien tiene que sacar el mayor provecho de su actividad mental y de sus experiencias. De igual manera, la labor del docente es también fundamental en este método ya que es él quien dirige la actividad de la clase, aunque esta labor de dirección y control sea dada sólo en momentos claves y a través de ayuda visuales.

Este método comparte tanto principios de otras teorías del aprendizaje como de diversas filosofías de la educación. Richards y Rodgers (2001:81) resumen los principios del método del silencio así

- a. Learning is facilitated if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned.
- b. Learning is facilitated by accompanying (mediating) physical objects.
- c. Learning is facilitated by problem solving involving the material to be learned.

Las teorías que sustentan este método son el conductismo dado que lo el principio básico de aprendizaje es el ensayo – error. De la misma manera, para Gattegno la teoría de la lengua que guía este método es aquella en que ésta está compuesta por elementos fonológicos y prosódicos que combinados brindan al lenguaje su sistema de sonidos y melodía única. Igualmente el método del silencio tiene una aproximación estructural en la organización del lenguaje que se enseña; es decir, la oración es la unidad básica de la enseñanza, y el profesor se centra en su significado proposicional y no en el comunicativo. Esto implica que a los estudiantes se les enseñan los patrones

estructurales de la lengua y aprenden las reglas de gramática a través de un proceso inductivo.

Ahora bien, el vocabulario ocupa un lugar preponderante en el proceso de enseñanza y se relaciona con palabras funcionales que por lo general no tienen equivalente en la lengua nativa de los aprendices.

De acuerdo a Richards y Rodgers (2001:83) este método se basa en que el aprendizaje exitoso implica un compromiso de sí mismo con el proceso de adquisición a través del uso de una conciencia silenciosa y luego de una práctica activa. Para Gattegno el silencio es considerado el mejor vehículo para aprender porque éste permite a los estudiantes concentrarse en las tareas propuestas y especialmente en el potencial que se necesita para llevarlas a cabo adecuadamente.

De esta manera, el objetivo general de este método es que los estudiantes logren tener una fluidez cercana a la de un nativo, con pronunciación correcta y manejo total de los elementos prosódicos de la lengua. Igualmente se busca darle al estudiante herramientas gramaticales básicas. Lo anterior se logra por medio de un sílabo básicamente estructural con lecciones que desarrollen temas gramaticales y vocabulario relacionado.

Es importante anotar que se espera que los estudiantes desarrollen independencia, autonomía y responsabilidad dado que al no permitirse la corrección por parte de los docentes, los estudiantes deben establecer por sí mismos un criterio interno que les permita corregirse, y la ausencia de explicaciones hace que los estudiantes establezcan generalizaciones, y lleguen a sus propias conclusiones. (Richards y Rodgers, 2001)

1.3.7. La sugestopedia

Georgi Lozanov fue el profesor que introdujo este método de enseñanza. Se caracteriza básicamente, por una parte, en la autoridad del docente en la forma de dirigir la actividad de los estudiantes y, por otra, en la relajación propiciada por la música de fondo y los ejercicios propuestos para el mismo fin; es decir, este método consiste en un conjunto específico de recomendaciones de aprendizaje derivadas de la sugestología, la cual es descrita por Lozanov como "(...) a science concerned with the systematic study of nonrational and/or nonconscious influences that human beings are constantly responding to" (Stevick, 1976:42). Lozanov hizo énfasis en la importancia de la memorización de vocabulario y su respectiva traducción lo que sugiere una aproximación al lenguaje en el que el léxico es relevante y por lo tanto la traducción es más importante que la contextualización.

Según Bestard y Pérez, "el éxito de este método radica en la confianza que el profesor demuestra en sí mismo, en sus técnicas y en sus alumnos" (Bestard y Pérez, 1992:84). Desde el punto de vista de otros autores como Richards y Rodgers (2001), las características más relevantes de la sugestopedia son la decoración, los muebles, y la organización del salón de clases, el uso de la música y el comportamiento categórico del docente; lo anterior era determinante en el estado mental de los estudiantes el cual "(.....) is critical to success, which is why learners must forgo mind-altering substances and other distractions and immerse themselves in the procedures of the method" (Richards y Rodgers, 2001:103).

Los objetivos de este método son los de proporcionar a los estudiantes un nivel de conversación avanzado de manera rápida. Para lograr lo anterior los cursos de sugestopedia constaban de treinta días en los que se desarrollaban diez unidades de estudio. Las clases se tomaban cuatro horas al día, seis días a la semana. El enfoque central de cada unidad era un diálogo que tenía por lo menos 1200 palabras el cual venía acompañado de una lista de vocabulario y los comentarios gramaticales respectivos.

Las actividades principales que este método proponía eran la imitación, la pregunta y la respuesta, y los juegos de roles. Igualmente se incluían actividades de escucha que se relacionaban especialmente con el vocabulario enseñado en cada unidad. De esta manera, se entiende que los materiales consistían básicamente en textos y casetes, al igual que un libro de texto que de acuerdo a Richards y Rodgers (2001:104) “.....should have emotional force, literary quality, and interesting characters”

1.3.8. Método de respuesta física total

Este método cuyo promotor fue Asher (1982) tiene como base, al igual que otros métodos mencionados anteriormente, la psicología evolutiva, la pedagogía humanística, y el método de series de Gowin. Igualmente, tuvo como inspiración la teoría psicológica llamada Trace theory, la cual plantea que “la memoria necesita asociación frecuente o intensa, ya sea de tipo oral o motor, lo cual quiere decir que el aprendizaje se lleva a cabo por ordenes” (Moreno, 2005: 60).

La anterior fundamentación teórica se plasmó en los objetivos de dicho método los cuales pueden resumirse de la siguiente manera: lograr que el estudiante aprenda a comunicarse eficientemente en la LE y para ello el aprendizaje debe ser placentero. Esto se logra bajo el principio de que la lengua se aprende por grupos de palabras que conllevan significado y por medio de listas de palabras aisladas, en donde el significado es más importante que la estructura gramatical. Por esta razón la enseñanza de la conversación debe ser posterior a la adquisición de las habilidades comprensivas.

Es importante anotar que para este método, al igual que para el audiolingual y del audiovisual, el orden de las habilidades comunicativas debe ser: oír, hablar, leer y escribir. Inicialmente se utilizan la voz, las acciones y gestos del profesor como materiales específicos, para luego llegar a la utilización de láminas, recursos filmicos, dibujos y textos.

El método de de Respuesta Física Total (TPR) no utiliza la traducción, pero utiliza la lengua materna para la presentación del mismo. Al igual que para el método cognitivo, los errores son parte integrante del proceso de aprendizaje, y se corrigen luego de terminada la ejecución de las ordenes. La evaluación se realiza después de cada ejercicio y puede llevarse a cabo a través de órdenes que el estudiante debe ejecutar, mientras que en los niveles más avanzados se hacen dramatizaciones, juego de roles y redacciones.

1.3.9. Método comunicativo

El origen del método comunicativo encuentra sus raíces en los cambios de la enseñanza del inglés tradicional de los años sesenta. Los lingüistas británicos enfatizaron en otra dimensión fundamental del lenguaje porque ellos vieron la necesidad de enfocar en la enseñanza del lenguaje la proficiencia comunicativa más que la meramente estructural.

Los americanos y los británicos lo ven como un enfoque y no como un método cuyos objetivos principales son:

- a. Hacer de la competencia comunicativa el objetivo de la enseñanza del lenguaje.
- b. Desarrollar procedimientos de enseñanza de las cuatro habilidades del lenguaje.

La amplia aceptación del enfoque comunicativo y la variedad de formas en las cuales este método es interpretado pueden ser atribuidos al hecho de cómo los diferentes practicantes de diferentes tradiciones culturales pueden identificarse con él y por consiguiente su interpretación es muy variada.

Este enfoque comienza desde la teoría del lenguaje como comunicación en el cual el objeto de la enseñanza del lenguaje es desarrollar lo que Hymes llama competencia comunicativa (Hymes, 1972). Este autor la define como lo que un hablante necesita saber para ser comunicativamente competente.

Otros autores como Henry Widdowson (1980) explican la comunicación como la habilidad de usar el lenguaje con propósitos diferentes mientras que Canale y Swain (1980) la definen como una competencia conformada por aspectos como el gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico.

Este enfoque provee mayores posibilidades de desarrollo que algunos de los métodos expuestos con anterioridad dado que permite la libre creatividad de los docentes y alumnos en el diseño curricular, y selección de materiales, entre otros. Se propone usar materiales auténticos, es decir, de la vida real, en el salón de clase; esto incluye utilizar el lenguaje basado en la realidad desde donde las actividades comunicativas podrán ser construidas. Los temas para enseñar son contextualizados a través de situaciones, esto sirve como una introducción para una práctica más libre como una dramatización o una improvisación.

Por otra parte, los errores de tipo gramatical son parte natural del proceso de comunicación, por lo que no se les presta mayor atención, pues lo que en realidad interesa es la fluidez. Por lo tanto sólo se corrigen aquellos que interfieren con la comunicación.

Este método tiene formas de evaluar tanto formal como informalmente. La primera utiliza test que contemplan aspectos que conllevan la comprensión o el sentido de un texto, y se incluyen diálogos, reportes, descripciones, dictados, etc.; la segunda se lleva a cabo en los momentos en que los estudiantes realizan actos de comunicación.

Finalmente, es relevante decir que para el método comunicativo, la responsabilidad del aprendizaje recae en el estudiante quien debe aprender haciendo, y para quien la motivación, la seguridad y el respeto por los demás, son los elementos que promueven un buen aprendizaje.

1.3.10. El enfoque natural

Este enfoque es el más reciente esfuerzo realizado dentro de la renovación metodológica de la enseñanza de las lenguas (Bestard y Pérez, 1992); fue introducido por Terell y Krashen (1983), quienes recurren a los principios naturales para el aprendizaje de una lengua y basa sus principios en la investigación y la experimentación. De acuerdo con lo planteado por Bestard y Pérez, Krashen y Terrel, este enfoque consiste en “the use of language in communicative situations without recourse to the native language” (Bestard, y Pérez, 1992:86).

Para hablar sobre la teoría de aprendizaje que sustenta este enfoque, Krashen recurre a los factores que a su parecer son los que más influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, y que son el “input” (entendido como el lenguaje que el estudiante oye o recibe) y el “affective filter” (filtro afectivo). Este último puede ser entendido como la disposición de la persona para aprender.

Igualmente Krashen hace la distinción entre proceso de aprendizaje y proceso de adquisición. La adquisición para él tiene lugar con la simple exposición a la lengua, sea ésta la materna o la segunda. Lo interesante, según Bestard y Pérez, es que este autor plantea que el lenguaje que se aprende y el que se adquiere es almacenado en sectores diferentes en el cerebro, por lo que hay muy poca comunicación entre ellos. Sin embargo Krashen dice que el sector de la adquisición se beneficia de la función de monitoreo del sector del aprendizaje y así se favorece la corrección de errores que se dan en el proceso de recepción y producción del lenguaje (Bestard y Pérez, 1992).

En cuanto a lo que tiene relación con la fundamentación teórica de este enfoque, puede decirse que éste se basa en que la función principal de la lengua es la de servir como medio de comunicación de mensajes y significados, por lo que adquieren relevancia el vocabulario y los significados mismos. Dado lo anterior, los objetivos principales del enfoque tienen que ver con que la persona pueda defenderse en una situación de comunicación con

un nativo. Se le da importancia a las necesidades de los estudiantes y a las habilidades que éstos quieran desarrollar.

Para este enfoque, la comprensión auditiva y lectora son las habilidades centrales, mientras que la expresión oral y escrita surge a medida que el estudiante comprende los mensajes. Al igual que para el método comunicativo, los errores de tipo gramatical son parte natural del proceso de adquisición y se corrigen si éstos interfieren con la comunicación. Los autores de este enfoque sugieren llevar a cabo la evaluación a través de algunos test donde se tienen en cuenta los mensajes que se emiten y se reciben, y por lo tanto, en la adquisición de la competencia comunicativa (Moreno, 2005:69). De la misma forma, ellos plantean la posibilidad de aplicar los test estandarizados que evalúen la competencia general y la integración de las habilidades.

Vale la pena añadir que para este enfoque la lengua materna no es obstáculo para el aprendizaje de la LE; sin embargo, el profesor debe utilizar siempre la lengua extranjera para comunicarse con sus estudiantes y no considerar la traducción en ningún caso.

RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO I

Este capítulo versó sobre la importancia de estudiar las teorías del aprendizaje dado que su definición y conceptualización tienen implicaciones para la enseñanza en general y para la enseñanza de las lenguas en particular. Se mencionó que las más relevantes son: el conductismo, el humanismo y el constructivismo.

La primera asume el estudio del aprendizaje como el estudio de los fenómenos observables y medibles y por lo tanto éste es el producto entre la relación estímulo-respuesta. Los procesos internos como la motivación intrínseca y el pensamiento no son relevantes porque no pueden ser observados ni medidos. El aprendizaje únicamente ocurre cuando se muestra un cambio en el comportamiento el cual puede hacerse efectivo a través de la adquisición de

hábitos. La mayor importancia está entonces en los resultados y no en el proceso.

La segunda asume el aprendizaje como una función que no puede darse sin la participación del intelecto, las emociones, y las motivaciones del estudiante. De aquí que el aprendizaje se considere holístico y no sólo cognoscitivo. De acuerdo con esta teoría el currículo está dirigido hacia unos contenidos determinados que van desde lo más sencillo hasta lo más complejo, determinándose lo que se ha de enseñar y lo que se ha de aprender.

La tercera plantea que el aprendizaje se basa en que el conocimiento no es algo que pueda transferirse de una persona a otra, sino que se construye por el propio individuo. El objetivo es entonces la construcción de significados por parte del alumno a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y aplicación del conocimiento a situaciones o problemas, y, la interacción con los demás miembros del proceso, donde, por medio del lenguaje hablado y escrito, el alumno comparte el conocimiento adquirido y, a través de este proceso, lo profundiza, lo domina y lo perfecciona. Este último concepto es con el que la autora de este trabajo se identifica y a partir del cual se presentan las propuestas alternativas que se muestran en la tercera parte de este trabajo investigativo.

Igualmente, este capítulo relacionó las maneras en que las teorías mencionadas han sido aplicadas en el aula, por lo que es indispensable mencionar las teorías curriculares que han tenido mayor influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Ellas a su vez se van a ver reflejadas en la manera como los docentes conciben y utilizan en el aula los materiales curriculares como es el caso del libro de texto. Estas teorías son el humanismo clásico, el racionalismo técnico, el movimiento progresista, la teoría crítica, el movimiento reflexivo y de la investigación-acción y por último la enseñanza entendida como arte.

El humanismo clásico por su parte promueve la memorización, la capacidad de analizar, clasificar y reconstruir elementos del conocimiento. Este conocimiento

está en manos del docente quien está encargado de transmitirlo a sus estudiantes. De lo anterior se deduce que el currículo centre su interés en los contenidos por lo que el libro de texto se torna relevante y se diseña para cubrir los contenidos seleccionados, por lo que la tarea del docente es la de utilizarlo paso a paso en el aula, de manera que no se rompa el proceso establecido.

El racionalismo técnico centra su interés en los objetivos y prepondera la obtención de buenos resultados en la enseñanza. Por lo tanto, el fin del currículo consiste en encontrar las formas efectivas para conseguir fines pre-establecidos.

El Movimiento progresista se interesa por lo que se enseña en la escuela y por tanto el currículo y los objetivos de la educación se organizan en términos de un proceso personal dinámico. A diferencia de los anteriores, el movimiento progresista centra los programas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se lleva a cabo a través de tareas. Por su parte, la teoría crítica plantea que el currículo se desarrolla a través de una interacción dinámica entre la acción y la reflexión.

El Movimiento reflexivo y de la investigación-acción ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad; mientras que la enseñanza como arte se basa en la reflexión la cual implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia. De igual manera, se plantea que existe una fundamentación artística inherente a la práctica de los profesionales competentes y vislumbra tres formas de manifestaciones artísticas del profesorado.

La importancia de estas teorías curriculares radica en la influencia que ejercen en las tendencias metodológicas para la enseñanza del inglés cuyos principios son aplicados de una u otra manera en cada una de ellas. Cabe anotar que estos métodos tienen como base teorías del aprendizaje que guían sus principios básicos.

Los diversos métodos fueron remplazados en su mayoría porque nuevas propuestas lingüísticas fueron presentadas. Los principales métodos se muestran a continuación:

El método de gramática traducción cuyo enfoque tradicional centra el proceso en el profesor. El objetivo principal del aprendizaje de la lengua consiste en desarrollar la habilidad de lectura de textos escritos. Este método percibe a la fonología, la gramática y el vocabulario como configuradoras de la lengua y se fomentan la comprensión de formación de oraciones, la memorización de paradigmas y el análisis de oraciones.

El método directo se caracterizó especialmente por el uso de la lengua extranjera como un medio de instrucción y comunicación en el aula evitando el uso de la lengua materna. La base de este método es la concepción de la enseñanza de la lengua sin traducción.

El método audiolingual estaba basado en el conductismo de Skinner y en el estructuralismo lingüístico que le dieron mucho prestigio. Este método tiene como objetivo desarrollar en el estudiante la comprensión auditiva y la capacidad de expresarse utilizando la lengua diaria.

El método audiovisual se caracterizó por involucrar al aprendizaje en contextos significativos y de carácter social, donde las implicaciones lingüísticas no tienen importancia, es decir, retoma algunos principios de los métodos directo y audiolingual.

El método del silencio desarrolló el concepto de persona integral, intentando hacer partícipe al aprendiz, y a sus sentimientos, de manera activa acompañada del silencio del profesor; igualmente sucedió con la Sugestopedia el cual promulgó la utilización del inconsciente como base para el aprendizaje.

El método de la Respuesta Física Total o TPR: utilizó algunos de los principios humanistas al promover como objetivo principal que el aprendiz disfrutara aprendiendo a comunicarse y al igual que sucedió con su lengua materna.

El enfoque comunicativo hace énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa la cual se desarrolla a través de la práctica donde la gramática, la pronunciación y el léxico se constituyen en medios para el logro de fines comunicativos (el sílabo se organiza en función del contenido y no de la forma). La importancia de este enfoque radica en que ha sido el de mayor difusión, y permitió la creatividad de profesores y estudiantes en el diseño del currículo, la selección de materiales, entre otros.

Finalmente el método natural el cual vuelve a los principios naturales para el aprendizaje de una lengua y basa sus principios en la investigación y la experimentación.

Es importante entender que los métodos enunciados no son un fin en sí mismos sino una herramienta que se utiliza para unos fines determinados, por lo tanto se hace necesario visualizar los aportes de cada uno de ellos y retomar, de ser necesario, técnicas o actividades de éstos y utilizarlos de manera crítica en nuestro quehacer dado que los objetivos de nuestra enseñanza marcan la metodología que utilizaremos en el aula.

CAPÍTULO II

EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Con el fin de abordar este aparte se inicia con lo que se entiende por aprendizaje en general para luego adentrarse en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para esto, se hace una distinción entre lengua materna, lengua extranjera, segunda lengua y lengua adicional para entender las particularidades de dicho aprendizaje; igualmente se hace una aproximación a conceptos como estilos cognitivos, competencias y competencia comunicativa, entre otros.

2.1. Aprendizaje y sus clases

Existen distintas visiones sobre la noción de aprendizaje; autores como Klein (1995) sugieren el aprendizaje como “un cambio relativamente permanente de la conducta debido a la experiencia que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuestas innatas” (Klein, 1995:34). En la misma línea Novak y Gowin (1988) consideran al aprendizaje como el proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades, incorpora contenidos informativos, conocimientos y adopta nuevas estrategias de conocimiento y de acción.

Por otra parte, Schunk (1997) define el aprendizaje como el cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de conducirse de una manera dada, como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. En este sentido aprender significa la adquisición de conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Estas definiciones reafirman la noción de aprendizaje planteada por Jarvis (2001) en la que se define como la combinación de procesos que permiten construir y transformar nuestra

experiencia en conocimientos, valores, actitudes, habilidades, creencias, emociones y sensaciones.

En el mismo sentido, autores como Herrera (2001) entiende el aprendizaje como el proceso de construcción, formación, desarrollo y consolidación de conocimientos, nexos afectivos, valores, ideales y normas sociales. Para lograr lo anterior el aprendizaje supone ser eficiente, activo, y personalizado.

Existen otras concepciones de aprendizaje como la expuesta por Vigotsky en donde el aprendizaje es una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual. Dicha concepción de aprendizaje supone un sujeto activo, y en interacción con otros sujetos. Para él es fundamental lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otros.

2.1.1. Aprendizaje de la lengua extranjera

Para abordar este aparte se hace necesario en primer lugar aproximarse a lo que se entiende por lengua materna, lengua extranjera, segunda lengua y lengua adicional, para luego revisar lo que se entiende por aprendizaje y finalmente estudiar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Para González Davies y Celaya Villanueva (1992), la lengua materna (LM) es la que se aprende de niño a través de los padres y se enseña en los países en los que este idioma es la lengua oficial, y se utiliza como forma de comunicación diaria.

Ahora bien, el inglés puede aprenderse por otras motivaciones que, según Broughton (1989), pueden ser de carácter integral o instrumental. En el primer caso, la persona debe aprender la lengua para integrarse a la sociedad donde vive y en la que necesita la lengua para comunicarse con las demás personas; así la persona estaría aprendiendo la lengua como segunda lengua (ISL); otra característica es la informalidad del contexto en la que ésta se aprende, es decir, no hay un contexto formal de aprendizaje dado que a través de la interacción con los hablantes de la lengua se logra el aprendizaje de la misma.

Por otra parte, si la motivación es instrumental, es decir, si la persona necesita aprender la lengua para, por ejemplo, acceder a un mejor empleo, acceder a literatura o medios de comunicación o simplemente para entablar relaciones con personas de otras culturas anglo parlantes, esta persona estaría aprendiendo el inglés como lengua extranjera (ILE); en palabras de Richards (2002) el inglés no se utilizaría como medio de comunicación habitual; el contexto de este aprendizaje, a diferencia del de segunda lengua, es formal ya que éste se lleva a cabo de manera exclusiva en el aula.

Se hace necesario anotar que hoy en día se está utilizando el término inglés como lengua adicional (ILA) para referirse al aprendizaje armónico de dos o más lenguas, en este caso del inglés como segunda lengua; de hecho en algunos contextos académicos como por ejemplo el de la Universidad de Manitoba los dos términos se utilizan de manera intercambiable.

Dejando de lado las definiciones anteriores, se pasará a la concepción de aprendizaje y de aprendizaje de una lengua extranjera.

De acuerdo con lo planteado Shuell (1990) citado por Schunk (1997) aprender es “un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (1997:2); Schunk amplía esta definición aseverando que el estudio del aprendizaje se concentra en la forma en que los individuos adquieren y modifican sus conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y comportamientos. Lo anterior puede entenderse desde las distintas teorías sobre el aprendizaje, mencionadas en el aparte anterior, las cuales difieren en el modo de abordar, en especial, la forma como ocurre, los elementos que influyen en él, cuál es la función de la memoria y la motivación, entre otras.

Otros autores como Bestard y Pérez dicen que aún hoy en día se sigue planteando un cuestionamiento difícil de resolver y es el de cómo el ser humano aprende una segunda lengua. El autor asevera que el aprendizaje de la primera y la segunda lengua tienen principios generales que pueden tener aplicación al aprendizaje de las dos; sin embargo el aprendizaje de la lengua

materna tiene unas condiciones que son irrepetibles, por lo tanto hablar del aprendizaje de las dos no es lo mismo. Para “el aprendizaje de la primera lengua casi todo el peso de la actividad de aprender recae en el propio sujeto de aprendizaje” (Bestard y Pérez, 1992:31), es decir, el sujeto aprende a través de la simple exposición a la lengua, lo que implica que nadie enseña a un niño a hablar su lengua materna; para el aprendizaje de una segunda lengua, en condiciones normales, no se hace fácil hablar del aprendizaje de ésta sin hablar de enseñanza, por lo que con anterioridad se hizo referencia a los métodos utilizados para ello.

Por otro lado autores como Stern (1986) plantean que el concepto de aprendizaje de una lengua extranjera va más allá del aprender directamente del profesor, o a través de la práctica, incluye no sólo el aprendizaje de habilidades o la adquisición de una estructura específica sino que se refiere también a aprender a pensar, y aprender a aprender, lo cual incluye una modificación de actitudes y la adquisición de intereses, valores sociales, roles sociales y algunas veces cambios en la personalidad.

Siguiendo el planteamiento de Stern, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de desarrollo de competencias, en el cual el aprendiz utiliza distintas estrategias y técnicas que son dadas consciente o inconscientemente.

Este proceso es determinado por las características de la persona, el contexto social y las condiciones del aprendizaje que son reflejadas por las actitudes y la motivación del aprendiz. Es decir, que el aprendizaje involucra al aprendiz intelectual, cognitiva, social y afectivamente.

Ahora bien, es importante entender el significado que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que el tema se abordará en el siguiente apartado.

2.1.1.1. Aprendizaje de la lengua extranjera y los estilos cognitivos

En primera instancia podemos decir que el estilo cognitivo ha sido definido como una característica en la manera que los individuos tienen para realizar

sus actividades perceptuales e intelectuales. Existen de hecho ciertas “cualidades cognitivas que se necesitan para trabajar en un tipo particular de temas, como la habilidad de tratar con un sistema de sonidos y su representación escrita, la habilidad de absorber un sistema de reglas gramaticales y las habilidades de memoria verbal” (Stern, 1986:374). De esta manera se hace necesario que el estudiante seleccione unas metas, reconozca los pasos que debe seguir, las secuencias de desarrollo y que participe activamente en el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje entonces de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), es una tarea cognitiva y perceptual en donde el aprendiz se ve enfrentado a ver la lengua como un sistema formal de reglas y relaciones entre las formas de la lengua y sus significados. El lenguaje está estrechamente vinculado a los procesos de pensamiento y al dominio de habilidades no estrictamente lingüísticas como, por ejemplo, las habilidades cognitivas, las habilidades motrices o las habilidades relativas a la planificación y control de la propia actividad de aprendizaje (MEN,1999:24). Los estudiantes deben por lo tanto desarrollar técnicas y estrategias para ponerlas en práctica, deben monitorear su propio desempeño y revisarlo continuamente para progresar en el proceso de apropiación de la lengua extranjera hasta lograr que se adquieran estándares internos de competencia comunicativa.

Para autores como Savignon (1983), el aprendizaje de una lengua extranjera significa adquirir una serie de competencias que permitan establecer una comunicación oral y escrita, de forma eficaz, por lo que es de gran importancia que el estudiante busque comunicarse fuera del salón de clase y no limitarse únicamente a lo que pueda interactuar dentro de él (contexto formal). Por ejemplo Krashen (1977,1983), sostiene la idea de que el aprendizaje en este tipo de contextos no proporciona la habilidad necesaria para producir espontáneamente el nuevo lenguaje. En este sentido, las interacciones del lenguaje en contextos sociales no estructurados, que implican procesos de adquisición no conscientes, son también necesarias para conseguir el aprendizaje de la lengua. Así el estudiante ira desarrollando estrategias

comunicativas que de alguna manera le ayuden a fortalecer su competencia en la lengua extranjera.

2.1.2. La noción de competencia, competencia comunicativa y el aprendizaje de la lengua extranjera

Se hace así imprescindible mencionar lo que se entiende por competencia y por competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera. Competencia entonces es entendida como un “saber hacer” o conocimiento implícito en un campo del actuar humano. En el caso específico del aprendizaje de una lengua extranjera, la competencia comunicativa se describe como el conocimiento mismo de la lengua y sus componentes teóricos se relacionan con el desarrollo de dicha competencia, la cual es definida por Savignon (1983) como la capacidad de satisfacer las necesidades comunicativas diarias. Otros autores como Hymes (1972) plantean la comunicación comunicativa en función del uso de las reglas del funcionamiento de una lengua según el contexto en que se encuentre, es decir se tiene en cuenta la dimensión social de la lengua. En tal sentido Hymes afirma: (...) this competence is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with other codes of communicative conduct (Duranti, 2001:60).

Por otra parte, Savignon asevera que la competencia comunicativa es relativa, no absoluta, y depende de la cooperación de todos los participantes (1983:14-15), y enumera las siguientes características para sustentarlo:

1. La competencia comunicativa es un concepto dinámico y no estático.
2. La competencia comunicativa se aplica tanto a la lengua escrita como hablada, así como a muchos otros sistemas simbólicos.
3. La competencia comunicativa es específica de un contexto.

4. Hay una diferencia teórica entre competencia y actuación. La competencia se define como una habilidad que se presupone y la actuación como la manifestación declarada y abierta de esa habilidad. La competencia es lo que se sabe. La actuación es lo que se hace, pero, la competencia sólo es observable a través de la actuación.

De esta manera, Canale y Swain (1980) al igual que Savignon (1983) establecen que en los actos comunicativos, no sólo son importantes los factores lingüísticos y sociales, sino que existen otros elementos que juegan un papel definitivo en la interacción oral y que conforman los conocimientos que tenemos de la lengua y el uso que hacemos de ella. Por ejemplo, Savignon hace énfasis en la naturaleza negociadora de la comunicación al plantear que la competencia comunicativa es una extensión del análisis del campo lingüístico, más allá de la sintaxis que incluye la organización del discurso, la relación entre la estructura del lenguaje y los factores pragmáticos y la correlación entre la variación lingüístico-social y el contexto social.

Tanto Canale y Swain como Savignon plantean la necesidad de desarrollar las siguientes competencias con el fin de lograr el desarrollo de la competencia comunicativa:

Primera, *la competencia gramatical* se refiere al dominio del código lingüístico, a la habilidad de reconocer el léxico, la morfología, la sintaxis y las características fonológicas de una lengua.

Este componente gramatical hace énfasis en la manipulación de estas características para formar palabras y frases; es decir, que una persona demuestra su competencia gramatical utilizando y aplicando las reglas gramaticales y no sólo al saber en qué consisten.

Autores como Enríquez (2003) dicen que esta competencia puede definirse como la habilidad de usar e interpretar las formas lingüísticas correctamente.

Segunda, *la competencia sociolingüística* consiste en la capacidad de comunicarse correctamente según el contexto social en que se encuentre. Esta competencia requiere de un entendimiento del contexto social en el cual se usa el lenguaje: los roles de los participantes, la información que ellos comparten y la función de la interacción. Así una de las metas del análisis intercultural es hacer explícitas las reglas de una cultura y de esta manera ayudar a los hablantes de una lengua extranjera a entender y adaptarse más fácilmente a patrones con los cuales no están familiarizados. Otros autores coinciden en afirmar que la competencia sociolingüística es la habilidad de producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen su uso, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo (Enríquez, 2003).

Tercera, *la competencia discursiva* tiene que ver no solamente con la interpretación aislada de frases sino con la conexión de una serie de frases para formar un todo significativo y lograr textos coherentes que sean relevantes en un contexto dado. Reconocer el tema o el tópico de un párrafo, de un capítulo, de un libro, o reconocer la esencia de una llamada telefónica hacen parte del desarrollo de esta competencia.

Otros autores como Idiazabal y Larringan coinciden con Savignon al entender la competencia discursiva como una capacidad de producir discursos de acuerdo con las exigencias sociales y las situaciones de comunicación. Dicha competencia según estos autores exige: “conocimientos necesarios acerca de los factores situacionales que pueden rodear una producción; conocimientos necesarios para un discurso determinado: lingüísticos, temáticos, y textuales, una habilidad discursiva para iniciar y poner en práctica unos procesos lingüísticos apropiados, intuitivos y controlados, con el fin de controlar un texto o una producción y de aplicarlos a la situación” (Idiazabal y Larringan, 2004:3).

Cuarta, *la competencia estratégica* tiene que ver con la utilización de recursos lingüísticos y extra lingüísticos de manera que la comunicación no se rompa, y por el contrario los canales de comunicación permanezcan abiertos, por ejemplo, el parafraseo, la repetición, el circunloquio, la duda, adivinanza y movimientos en registro y estilo.

Esta definición se asemeja por la dada por Pulido y Pérez al aseverar que la competencia estratégica es la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales para mejorar la efectividad de la comunicación o compensar las interrupciones que pueden surgir en la misma, debido a diferentes variables de actuación o a insuficiencias en una o varias competencias (Pulido y Pérez, 2004:87).

En cada una de las anteriores, la competencia es vista como una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar su solución, para controlar y para posicionarse en esta. Es decir, cada competencia tiene que ver con la capacidad de construir y comparar textos, efectuar diálogos, resolver problemas, desarrollar productos dentro de un contexto de modo que sólo será posible evaluar la competencia comunicativa a través de desempeños. Como lo plantea Bogoya se necesita una mediación de los desempeños para poder explorar la competencia que se encuentra como una caja negra, que es imperativo develar (Bogoya, 1999:17). Para ello sería necesario introducir dominios de competencia que tradicionalmente no son evaluados como la creatividad, el lenguaje auténtico y la posibilidad de interactuar dentro de un grupo. Este último aspecto es de mucho interés porque brinda la posibilidad de trabajar como parte activa de un grupo lo que los habilita para organizarse, negociar, hacerse responsable de determinadas tareas asignadas por los otros participantes y también hace que los aprendices lleguen a ser más autónomos en el proceso de aprendizaje a través de estas estrategias de enseñanza cooperativa, lo que mejora los resultados del aprendizaje y permite generalizar su uso a otros contextos y lógicamente proyectarlo en su diario vivir.

Se hace necesario mencionar que autores como Pulido y Pérez (2004) introducen un nuevo concepto referente a la competencia comunicativa y es el que ellos denominan competencia comunicativa integral y la cual es definida “como la habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el

proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados” (Pulido y Pérez, 2004:3). Para ellos este concepto se constituye en un aporte novedoso a la teoría de la competencia comunicativa e incluye el desarrollo de nueve competencias, de las cuales hacen parte las cuatro mencionadas anteriormente. Estos autores incluyen la competencia cognitiva, la competencia de aprendizaje, la competencia sociocultural, la competencia afectiva y la competencia comportamental. Las anteriores son definidas así:

Competencia cognitiva: es la capacidad de regular los procesos de apropiación del conocimiento a través de la lengua, mediante un manejo efectivo de los procesos mentales necesarios para la emisión y recepción de mensajes, con autoconciencia cognitiva (metacognición) (Pulido y Pérez, 2004:4).

Competencia de aprendizaje: esta competencia tiene que ver con el grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje y se basa en la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y de supervisar su propio aprendizaje, de participar activamente en un aprendizaje cooperativo (Ibíd.).

Competencia afectiva: es la habilidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional, donde adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía, así como la meta-afectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos (Vila, 2003).

Competencia comportamental: para Vilá (2003) la competencia comportamental incluye las habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto que favorezca comunicarse de forma efectiva. Por otra parte, Rodrigo (2004) la define como la habilidad para lograr la negociación intercultural que implica la comunicación, lo que incluiría una posición de igualdad en la misma.

Competencia sociocultural: es el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz, es decir, es la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces. Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para los interlocutores; desde esta perspectiva, la comunicación intercultural no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre aceptable (Del Campo y Bonilla, 2006).

Este concepto de competencia comunicativa integral se propone por los autores mencionados para formar personas que puedan comunicarse mejor cada día, que igualmente sean autónomos, y tengan la posibilidad de negociar significados con miras a la humanización como elementos fundamentales de la pedagogía presente y futura donde la comunicación es el eje central para la vida (Pulido y Pérez, 2004).

2.1.2.1. La noción de competencia comunicativa en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

Es de relevancia tomar en cuenta lo expresado por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la enseñanza de las lenguas extranjeras en cuanto a la competencia comunicativa la cual es abordada desde componentes diferentes dada la complejidad del lenguaje humano. Este documento presenta una serie de reflexiones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua e incluye la competencia comunicativa como un eje fundamental el cual comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas como por ejemplo la consciencia sociocultural, las relaciones afectivas, etc. El documento distingue como parte de la competencia comunicativa el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

En primer lugar las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, ortográficas y ortoépicas; la primera es definida por el MCRE así: knowledge of, and ability to

use, the vocabulary of a language, consists of lexical elements and grammatical elements. La competencia gramatical que es entendida como la habilidad para utilizar los recursos gramaticales de una lengua; el Marco Común Europeo de Referencia coincide con lo que Canale y Swain y Savignon entienden por dicha competencia y la explican de la siguiente manera:

Grammatical competence is the ability to understand and express meaning by producing and recognising well-formed phrases and sentences in accordance with these principles (as opposed to memorising and reproducing them as fixed formulae) (Consejo europeo, 2001).

La tercera es la competencia semántica entendida como la asignación de significado a las palabras en un contexto determinado. La competencia fonológica es definida por el Consejo europeo (2001) así:

The phonological competence involves a knowledge of, and skill in the perception and production of: the sound-units (phonemes) of the language and their realisation in particular contexts (allophones); the phonetic features which distinguish phonemes (distinctive features, e.g. voicing, rounding, nasality, plosion); the phonetic composition of words, etc. (ibid)

La competencia ortográfica tiene que ver con el dominio general de las normas de escritura. El MCER hace énfasis en los sistemas alfabéticos para los cuales los estudiantes deben estar en la capacidad de percibir y producir la forma de las letras, la ortografía correcta de las palabras, los signos de puntuación, las convenciones tipográficas y los signos logográficos.

El último componente de la competencia lingüística se conoce como competencia ortoépica la cual se necesita para leer en voz alta, para pronunciar un texto escrito correctamente, entre otros. Esta subcompetencia incluye el conocimiento de las siguientes convenciones de ortografía:

- ability to consult a dictionary and a knowledge of the conventions used there for the representation of pronunciation,
- knowledge of the implications of written forms, particularly punctuation marks, for phrasing and intonation, and

- ability to resolve ambiguity (homonyms, syntactic ambiguities, etc.) in the light of the context (Consejo Europeo, 2001).

En segundo lugar, la competencia sociolingüística que se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, y trata aspectos relacionados con:

The matters treated here are those specifically relating to language use and not dealt with elsewhere: linguistic markers of social relations; politeness conventions; expressions of folk-wisdom; register differences; and dialect and accent.

En tercer lugar, la competencia pragmática que comprende la competencia discursiva y la competencia funcional, las cuales se refieren tanto al conocimiento de las formas lingüísticas y sus funciones, como al modo en que se encadenan unas con otras a través de las etapas de su desarrollo.

2.1.3. Motivación y actitud como aspectos específicos del proceso de adquisición de una lengua extranjera

Es importante también destacar el papel que cumplen la actitud y la motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ya que la parte más difícil de este proceso es lograr que los estudiantes se motiven, se involucren y se relacionen afectivamente con él. Es relevante que ellos cultiven actitudes positivas hacia sí mismos como aprendices de una lengua extranjera, hacia la lengua misma y hacia el aprendizaje en general.

Como Carretero (1994) lo señala la motivación es un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje ya que sin ésta el alumno no realiza adecuadamente el trabajo propuesto ni pone en marcha estrategias para resolver situaciones planteadas. Este autor también afirma que todos poseemos un potencial motivador y que el desarrollo de éste depende del estilo motivacional empleado por el profesor. Igualmente postula tres tipos de necesidades las cuales tienen que ver directamente con los conceptos de poder, afiliación y logro. La que en realidad me interesa como docente es la de

logro, que puede ser definida como la búsqueda de conseguir lo que se propone, y la intensidad de respuesta que espera obtener de una tarea propuesta. Todos estos principios suponen una posición constructivista ante la motivación, lo que quiere decir que todas las personas formamos una serie de expectativas o esquemas ante una determinada actividad que va a condicionar la manera en que nos enfrentemos a ella.

Ahora bien, Ryan, Connel y Deci (1985) citados por Madrid (1999) plantean que la motivación escolar es una mezcla de motivación extrínseca e intrínseca. Igualmente, Harmer (1991), plantea que existen dos tipos de motivaciones: la extrínseca y la intrínseca. La primera se refiere a todos los elementos fuera de la clase y encuentra una justificación en la voluntad que manifiesta el estudiante en satisfacer sus necesidades que van encaminadas hacia el favorecimiento de su autoestima y por ende de la adquisición aprendizaje de la lengua extranjera, de su formación y su desarrollo intelectual.

En este tipo de motivación, el alumno puede tener dos objetivos: motivación Integradora, si el alumno se identifica con la cultura de la lengua objeto de aprendizaje, y la motivación instrumental si refleja el deseo de aprender por motivos personales. Bernaus (2001) coincide con Harmer cuando afirma que se entiende por motivación instrumental el interés y el esfuerzo dedicado por una persona para alcanzar objetivos muy concretos, tales como la consecución de un trabajo, la promoción a otro curso o aprobar un examen. Es decir, este tipo de motivación desempeña un rol más amplio y se relaciona entonces con las condiciones físicas, el método de enseñanza, la aptitud y actitud del docente, el éxito para aprender inglés, la importancia de aprenderlo, o la necesidad hacerlo.

La segunda clase de motivación que es la intrínseca hace referencia a la motivación interna del estudiante, y al comportamiento que actúa sin control externo (Madrid, 1999). Este autor dice que para algunos otros estudiosos del tema como Ryan, Connel y Deci (1995) la percepción que la persona tiene de su autonomía y de su competencia son fundamentales para este tipo de motivación (Madrid, 1999:30). Sin embargo estos autores dan mayor peso al

estudio de los procesos cognitivos internos del estudiante, siendo el aprendizaje autoregulado y la forma en que se procesa la información los más importantes.

Asimismo, otros autores como Bestard y Pérez plantean también que "tres de los factores más importantes, y sobre los que más se ha fijado la atención, son los que se refieren a la motivación, la aptitud para los idiomas y la edad" (Bestard y Pérez, 1992:62). Para ellos la motivación es relevante para lograr un buen resultado, es decir deben buscarse los escenarios necesarios para convertir el entorno del alumno en un sitio agradable y hacer que éste se sienta dispuesto a aprender y a participar del desarrollo de la clase.

Lo anterior permite pensar en que la motivación es uno de los factores más importantes en la didáctica no sólo del inglés sino de cualquier seminario o asignatura objeto de enseñanza, porque indica qué tipo de resultado puede obtenerse al final de la clase.

De igual manera es interesante mirar cómo las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia educacional influyen en su motivación más que la realidad actual, y objetiva de estas experiencias, por lo que las atribuciones que ellos le dan al éxito o fracaso son influencias importantes en ésta.

Es necesario resaltar igualmente la necesidad que tienen los estudiantes del sentido de la competencia, de la relación con los otros y de la autonomía. La competencia involucra entender el cómo, y la creencia de que uno puede lograr varios resultados, la relación involucra el desarrollo de conexiones satisfactorias con otros en su grupo social y la autonomía tiene que ver con el iniciar y regular las propias acciones.

Por otra parte, es valioso que los alumnos trabajen cooperativamente con otros estudiantes que puedan colaborarles en su proceso de apropiación de la lengua extranjera de manera que sirva, como lo plantearía Bruner, de andamiaje en donde ese compañero sirve al alumno como una forma vicaria de

conciencia hasta el momento en que éste es capaz de dominar su propia acción mediante su conciencia y control propios (Posada, 1997:4).

La motivación también tiene que ver con el contexto social ya que éste determina en parte la actitud del aprendiz para lograr una plena integración social y cultural. El status social de la lengua extranjera en relación con el español, la relación con individuos que hablen esta lengua, factores económicos o políticos, también pueden influenciar el aprendizaje. Todo lo anterior hace que el estudiante inicie y se mantenga en el proceso por el contrario lo lleva a rechazarlo.

El rol del profesor en este quehacer es de gran importancia ya que él debe tomar parte activa o compartir con el alumno su construcción de conocimiento. Compartir el aprendizaje con el alumno implica tener en cuenta sus intereses y expectativas y, además, ayudarlo a activar estrategias o actividades mentales que le puedan conducir a un mejor aprendizaje.

2.1.3.1. Motivación y aprendizaje de una lengua extranjera

Autores como Madrid (1999) plantean la importancia del estudio de la motivación en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera. Dicho estudio hace referencia a los factores de mayor relevancia que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje, tales como los estudiantes, el currículo, y los procesos que se viven al interior mismo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para entender lo anteriormente dicho, se hace necesario inicialmente dar una mirada a lo que significa la motivación en las distintas teorías sobre el aprendizaje para posteriormente mencionar rápidamente otros supuestos teóricos y paradigmas que han tenido influencia en el ámbito de la educación.

Para tal efecto, se revisaran las mencionadas por Madrid (1999) y Ortega (2002). Según el primer autor son diversas las teorías que abordan la función y la importancia de la motivación al aprender una lengua extranjera.

En primer lugar, se hace alusión a la teoría del monitor de Krashen; ésta hace referencia al filtro afectivo, el cual desempeña el papel de guía y corrector de las producciones espontáneas basadas en la adquisición; este filtro se basa en la importancia de los factores emocionales y en la motivación de los sujetos como agentes claves que regulan y controlan los procesos de aprendizaje (Dulay, Burt y Krashen, 1982 en Madrid, 1999:47). Krashen plantea la importancia de una actitud positiva y una motivación alta por parte del aprendiz de manera que así el filtro afectivo determina en gran medida, no sólo la cantidad, sino la calidad de la apropiación de la lengua extranjera.

En segundo lugar, está el modelo de refuerzo consciente de Carroll, el cual utiliza el refuerzo como elemento motivador eficaz que facilita el aprendizaje mediante la formación sucesiva de hábitos (Madrid, 1999:47).

En tercer lugar, se encuentra el modelo de Bialystok que hace referencia a los procesos que intervienen en el uso de la lengua y en el resultado conseguido, de manera que la forma en que se aprende la LE se refleja en el modo en que ésta se usa. Para este autor:

(...) la motivación desempeña un papel clave en la transformación del conocimiento lingüístico explícito de los sujetos, formado por el conocimiento del código y sus reglas lingüísticas, en conocimiento lingüístico implícito, que es más intuitivo, automático y espontáneo (Madrid, 1999:48).

Madrid señala que dicha transformación se hace más fuerte cuando los sujetos se encuentran realmente motivados y cuando ellos buscan los espacios comunicativos y se hacen partícipes de ellos.

En cuarto lugar, se hace mención a la teoría de la aculturación de Schumann (1978, citado por Madrid, 1999), la cual parte de la base de que la asimilación de la cultura extranjera, la personalidad y la motivación de la persona son los agentes que condicionan el nivel de competencia de la lengua extranjera, es decir factores sociales como la distancia social y psicológica que el estudiante

siente con respecto a la cultura de la lengua, y las variables afectivas son determinantes para el dominio de la lengua extranjera; de igual manera se plantea la imposibilidad de que los estudiantes alcancen la competencia natural de los nativos.

Por otro lado, se hace necesario revisar otros supuestos teóricos y paradigmas sobre la motivación que han influenciado el ámbito educativo y que son de gran importancia para entender los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Dentro de estos paradigmas se encuentra la teoría psicoanalítica de la motivación, la cual se basa en los planteamientos de Freud. Esta teoría, de acuerdo con Madrid (1999), plantea el dilema entre las necesidades instintivas y las inhibiciones, es decir entre los impulsos instintivos y las restricciones dadas por la sociedad.

Para Madrid (1999) y Ortega (2002) se hace necesario revisar dos conceptos básicos sobre los que se basa la teoría de Freud, estos conceptos son: la homeostasis y el hedonismo. El primero, es un mecanismo orgánico y psicológico de control que tiene como función principal mantener el equilibrio dentro de las condiciones fisiológicas internas del organismo y de la psiquis. Es decir, la homeostasis cumple con una función reguladora de aquellos elementos que deben estar perfectamente equilibrados y que de no ser así tendrían consecuencias desastrosas para la vida. El segundo, "es la inclinación de los individuos hacia la búsqueda del placer y de la felicidad en su vida" (Ortega, 2002:16).

Estos autores plantean que aunque el punto de partida de Freud es Homeostático, su modelo de motivación es claramente hedonístico lo que implica que el objetivo más importante de los individuos es la consecución de placer por medio de la reducción de la tensión que ocasionan las necesidades corporales inherentes al ser humano.

La teoría de los impulsos cuyo autor más representativo es Hull (1943) plantea que la motivación se desarrolla para permitir la satisfacción de las necesidades del sujeto de manera que se incremente la posibilidad de que éste se adapte al medio ambiente y no muera. Hull incorpora la noción de refuerzo en su teoría desde dos perspectivas, una se refiere a los hábitos (en este caso el hábito del aprendizaje) que se vuelven más sólidos en la medida en que la asociación estímulo-respuesta va seguida de un refuerzo, y la otra es el refuerzo en sí, el cual ocurre cuando la necesidad es reducida o suprimida. Para Hull el aprendizaje se produce porque las condiciones motivacionales del organismo cambian. Del mismo modo, Ortega (2002) asevera que son factores fundamentales para el impulso, la ansiedad, el conflicto, la frustración y el principio de facilitación social.

Para Weiner (1989:138) el mayor logro de esta teoría ha sido la exploración sistemática y precisa del comportamiento del sujeto que se encuentra motivado desde una perspectiva mecánica.

La teoría del logro, entonces, se fundamenta en la relevancia de los factores ambientales como la experiencia de socialización de los estudiantes y su esfuerzo por conseguir un buen desempeño académico.

Murray, autor relevante de esta teoría, planteó tres necesidades básicas que son: la de logro, la de poder y la de afiliación. Se hace necesario mencionar la primera, la cual es la que impulsa a los sujetos a superar las normas y estándares establecidos al realizar sus actividades y a mejorar constantemente sus propias realizaciones. Los individuos con alta necesidad de logro prefieren tareas que tengan una dificultad intermedia, que ofrezca una buena probabilidad de éxito y una cierta dificultad para que el éxito sea real.

Otros autores como Heffner (2002) afirman que:

Those with a high need for achievement demonstrate a consistent concern about meeting obligations and accomplishing tasks. They are, however, more focused on internal motivation rather than external rewards. For example, those high in

need of achievement are more likely to value intelligence and personal achievement over recognition and praise (Heffner, 2002:23).

Esta teoría aunque proporciona valiosas contribuciones, también tiene limitaciones como “la de dejar de lado los valores subyacentes del alumno, sus preferencias como determinantes de la implicación en la tarea que se vaya a realizar, más allá del logro” (Parsons y Golf, 1980:89).

La teoría de aprendizaje social, por otra parte, señala que los procesos mentales y de cognición influyen en la acción, es decir, la teoría plantea que los individuos aprenden por imitación, distinguen entre ambientes motivadores y no motivadores, se crean expectativas relacionadas con la consecución del logro y construyen el mundo de forma subjetiva y significativa (Ortega, 2002:21).

Aunque Bandura, Walters y Mischel son los teóricos que han abanderado estas reflexiones, no tienen en cuenta el concepto de las teorías del valor de las expectativas de los individuos; mientras que Rotter (1982) dice que el comportamiento es determinado por la expectación de la obtención de un logro y el valor o refuerzo del mismo (Ortega, 2002). Al respecto, Wallston (1991:251) afirma:

The potential for a behavior (or a set of functionally related behaviors) to occur in a given psychological situation is a joint function of expectancies that the behavior(s) will lead to a particular reinforcement and the value of that reinforcement to the individual in that situation.

Es de anotar entonces que para Rotter es fundamental la interacción del individuo con el medio.

Ahora bien, para los teóricos del aprendizaje social hay diversas fuentes de motivación, entre las que se encuentran los pensamientos propios, y la fijación de metas y objetivos; éstos ayudan en la consecución de los objetivos propuestos y brindan bienestar, que redundará en el momento de enfrentar una nueva actividad.

Finalmente, la teoría humanística se centra en el estudio del potencial que hay en una persona para superarse teniendo en cuenta sus necesidades, objetivos y éxitos.

2.2. Didáctica de la lengua extranjera

La reflexión sobre la didáctica se inicia en la antigüedad griega entre los sofistas, en Sócrates y Platón; sin embargo, en ese momento no se situó en el contexto pedagógico. Blankertz (1982) citado por Heursen (1984) dice que esta ubicación recién surge en la época de la ilustración cuando Rortee y Comedias planifican la enseñanza y el aprendizaje en un contexto de importancia pedagógica. Con su actividad, la didáctica general empezó a desarrollarse como ciencia.

Desde ese momento hasta la actualidad el concepto de didáctica ha sido abordado por distintos autores, entre ellos tenemos a Heursen (1984) quien plantea que la didáctica puede ser entendida como la reflexión científica de la enseñanza y del aprendizaje. Otro concepto, un poco más específico dice que la didáctica es la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las directrices de la teoría pedagógica.

Heursen agrega que la didáctica en general trata los principios generales, los momentos estructurales y la problemática de la institucionalización de la enseñanza y del aprendizaje organizado, por lo que está limitada a las normas, reglas y formas de enseñanza y aprendizaje establecidas, desarrolladas y mantenidas por la sociedad (Heursen, 1984:146).

En consonancia con lo anterior, otros autores como Quintar han acuñado el término *estructuras parametrales*, que se definen como estructuras que de alguna manera se expresan a partir de las inercias, las perezas mentales, la conformidad, la idea de que el pensamiento es un acto puramente cognitivo. Para Quintar (2002b) los modelos didácticos aplicados a la educación están

dentro de la conciencia parametral que ha acompañado la historia de los últimos 500 años de nuestro continente. Según esta autora, una clara muestra de esto, son las competencias y estándares de calidad esperados en los procesos de aprendizaje, estándares que prefiguran y rigidizan roles, y en donde la pedagogía se concibe como un contrato social.

Por lo tanto, desde la visión anterior, la didáctica tradicional podría entenderse como una didáctica lineal, lo que quiere decir que actúa bajo parámetros y límites establecidos; según esta concepción, el profesor debe atenerse a cumplir con su quehacer de enseñante y los estudiantes ajustarse a su rol de discentes, un papel relacionado con la sumisión, la falta de creatividad, de actitud reflexiva, participativa, y crítica.

Pasando a la didáctica de la lengua, específicamente, autores como Guerrero (2002) plantean que ésta se fundamenta en la enseñanza, construcción, diseños de estrategias y habilidades para ser utilizadas por el futuro docente en su papel como formador. De igual manera, el mismo autor dice que algunos de los objetivos de la didáctica del inglés tienen que ver con comprender los procesos, factores y situaciones implicadas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y explorar las aplicaciones de estos conocimientos teóricos a la práctica del aula. Dicha didáctica, a través de las diferentes teorías del aprendizaje de las lenguas extranjeras, plantea el análisis del inglés como lengua objeto de aprendizaje, proporciona al alumno futuro formador una introducción a los diferentes enfoques y métodos para la enseñanza del inglés, haciendo énfasis en los factores de aprendizaje del inglés en el contexto del aula.

Por otra parte, Varón (2009) menciona que la didáctica de las lenguas ha convertido la competencia comunicativa en su principal razón de ser y hacer. La competencia comunicativa se enmarca principalmente dentro de un paradigma que da gran relevancia a la acción. Esto puede hacer pensar, que las lenguas siguen siendo enseñadas como sistemas fijos o formales de estructuras y como conducciones neutrales de la transmisión del conocimiento cultural.

Según Varón, lo anterior puede parafrasearse así:

Parece ser que la didáctica de la lengua opera en una concepción estrecha de ambos lenguaje y cultura y esto es manifiesto en el diseño de libros de texto para la enseñanza del inglés. El libro de texto, como puente entre disciplinas, saberes y enseñanza práctica, se constituye en eje problemático de la transposición didáctica y se convierte en agente de marcos de referencia y, por lo tanto, en legitimador y sancionador. Tratándose del aprendizaje de una cultura extranjera, el proceso legitimador que puede vivirse a través de la experiencia con el libro de texto puede cambiar radicalmente conceptos y comportamientos (2009:1).

Dado que los libros de texto son, en su mayoría, producidos en países de habla inglesa como Inglaterra o Estados Unidos, entre otros, no tienen en cuenta poblaciones estudiantiles particulares, sino que son producidos para un público general y, por lo tanto no tienen en cuenta la cultura particular de cada país donde es utilizado. En el caso colombiano, son pocas las editoriales que han producido sus propios textos para la enseñanza del inglés y en ellos se tiende a considerar la cultura como independiente de la lengua.

Puesto que la didáctica de la lengua es una disciplina donde se materializan muchos de los esfuerzos de la actividad educativa, como principios, métodos, criterios y herramientas que permiten al docente asumir la función de enseñar, se hace necesario vincular y entender lo que significan las estrategias de aprendizaje, las cuales son acciones voluntarias, intencionales que el alumno realiza para el mejoramiento de su aprendizaje de acuerdo con su estilo cognitivo, el cual no está sujeto a la voluntad del individuo (Riding y Rayner, 1999). Se entiende aquí por estilo cognitivo el estilo personal y único que cada persona tiene para acercarse a los objetos de aprendizaje.

Dichas estrategias tienen correspondencia con las tendencias metodológicas y con el tipo de educación que se fomenta. Dado lo anterior, es importante identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes porque ello permite adecuar los materiales y la forma de presentar y trabajar las estructuras de la lengua, entre otros, a la forma en que el estudiante adquiere dichos elementos con mayor facilidad y naturalidad.

En este sentido, y teniendo en consideración la diversidad de estudiantes inscritos en un proyecto de educación y sus características, es necesario adoptar una metodología didáctica lo suficientemente flexible como para asumir todos los elementos enumerados, lo que implica elaborar o adaptar los materiales al perfil del grupo de estudiantes, según sus necesidades profesionales y culturales. Los materiales usados en clase deben ser útiles y atractivos para una determinada acción formativa.

Existen otros instrumentos de aprendizaje que son de utilidad en la enseñanza de una lengua extranjera como son la memorización, los dictados y el uso de la lengua materna en clase. Es importante por supuesto contar con lo que los estudiantes en general propongan respecto a su propio aprendizaje y la mejor manera de potenciarlo. Autores como Dell 'ordine (2006) plantean que una buena estrategia de aprendizaje es escuchar y recoger la planificación que los estudiantes proponen, porque en definitiva son ellos los que diseñan y modelan el proyecto de formación continua.

2.2.1. Objetivos de la didáctica del inglés

La didáctica parametral se entiende como la manera de enseñar a partir de parámetros establecidos con anterioridad desde diversos agentes como son: el programa curricular, la forma de enseñar de los docentes y por ende la forma de aprender de los estudiantes. En consecuencia, la didáctica parametral quiere preparar a los estudiantes con base en esquemas ya establecidos y el fin principal es que sean competentes en su desempeño.

Así, esta didáctica trasmite conocimientos dándolos por acabados y haciendo saber que son lo único, sin enseñar a pensar, —ni mucho menos a articular— para producir nuevos conocimientos.

Por lo anterior puede decirse que entre los objetivos de dicha didáctica se encontrarían los siguientes:

- Impulsar una educación que no provoque ni genere controversia y conflicto durante los procesos de aprendizaje, es decir transmitir conocimientos que se entienden acabados tal como se plantean en general en los libros de texto.
- Desarrollar en los estudiantes sólo competencias para poder desempeñarse de manera mecánica en su labor como docentes.
- El docente se encarga de enseñar lo que se encuentra en los libros de texto, los aplica tal y como se encuentran allí, sin realizar modificaciones.
- Poner la formación académica de los docentes al servicio del currículo prescrito. Si éste no funciona correctamente se entiende que es debido a la incapacidad del profesor quien es tan sólo un medio entre el nivel prescriptivo y el aprendizaje de los alumnos. En este contexto es el profesor el que debe esforzarse en cumplir con el diseño programado y conseguir que los alumnos alcancen los objetivos propuestos.

Lo anterior ubica a los docentes en el también llamado paradigma transmisivo, tecnoburocrático, instrumental, en donde el profesor queda relegado a un mero transmisor, un técnico que ejecuta las normas externas de la manera más eficiente y con la mayor fidelidad. Éste no participa en el diseño; su cometido es alienante, despersonalizado, y no importan sus puntos de vista. Debe actuar de acuerdo con la decisión de los libros de texto escogidos; es decir, el profesor afina en la elección de los libros de texto de manera que su arduo trabajo, como facilitador de aprendizaje, se vea suavizado por la utilización de unos materiales completos que reflejen, con la mayor exactitud, el currículo prescrito. Como concreción curricular que se ajusta al nivel prescriptivo y con la garantía de la marca editorial, los libros de texto facilitan el trabajo de los profesores.

2.2.2. La didáctica no parametral: una pedagogía de la potencia

Esta didáctica es una propuesta realizada por Quintar (2002), pensadora argentina para quien la base fundamental de la pedagogía es la de re-crear formas de enseñar, y formas de aprender. Para ella, el único punto común entre la didáctica parametral y no parametral es el horizonte de sentido de las dos, es decir, la enseñanza. La didáctica no parametral es un esfuerzo por generar una propuesta alternativa de ruptura con lo establecido por la lógica dominante que configura el sistema educativo.

Esta autora la define en otras palabras así:

La didáctica no-parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir:

- Al conocimiento como construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas.
- Al sujeto concreto como sujeto atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza aprendizaje concretas (Quintar, 2002:12).

De acuerdo con esta misma autora, las estructuras no parametrales, son entonces las que nacen de pensar más allá de las estructuras impuestas, y de esta manera rompen con la concepción de límites, prejuicios y estereotipos, que conducen al ser humano a acomodarse a sus circunstancias, es decir, se vivencia una realidad dinámica en la que los sujetos logran establecer vínculos y se recobra el sentido de una práctica docente que responda a la realidad de los alumnos.

Dado lo anterior, esta didáctica tendría como propósito desarrollar el pensamiento de los sujetos, enseñar a pensar y permitir que el aprendizaje sea entendido como una de las maneras de desarrollar el pensamiento; de esta forma se formarían sujetos con un pensamiento autónomo, libre de parámetros, que desarrollen en los estudiantes procesos de articulación para la

construcción de nuevos conocimientos. Según Quintar (2002), se quiere formar personas que posibiliten procesos transformativos de aprendizaje a través de la promoción del deseo de saber y de expresar ese saber, problematizando su realidad.

La autora basa su propuesta de didáctica no parametral, en los siguientes elementos:

En primer lugar los círculos de reflexión, como modo de circulación de ideas, con los que Quintar se refiere a la posibilidad de partir de una pregunta problematizadora que permite discutir sobre temáticas de la realidad concreta. La autora plantea que dicha pregunta es la que tensa al sujeto y su subjetividad, y a la vez que transmuta al grupo en círculo, el cual, a manera de espejo devuelve a cada integrante del grupo su palabra y lo que ella esconde en términos epistémicos y metodológicos. Es decir, el círculo es re-flexión, es re-vuelta tanto del sujeto individual como grupal y, en su dinámica, produce conocimiento subjetivo y colectivo de sí, su realidad y su práctica social.

En segunda instancia está la resonancia didáctica entendida como categoría que caracteriza la dinámica y el fluir del círculo de reflexión. Esta categoría se refiere al proceso de mutuas afectaciones que genera repetidas rupturas con los sistemas de creencias acerca de lo que somos, sabemos y hacemos. Lo interesante de este elemento es que trasciende las sesiones de trabajo, es decir, continúa resonando en el sujeto y su subjetividad dado que permite agudizar la mirada sobre el sujeto y la escucha, como mecanismo fundador y establece diálogos.

En tercer lugar, Quintar hace referencia a la didactobiografía o Narrativa, la cual es entendida como un dispositivo didáctico de gran importancia en la construcción de conocimiento histórico.

En síntesis, la didáctica no parametral busca romper paradigmas establecidos que ponen límites a nuestras actuaciones y dependencias como docentes, y emprender la búsqueda de una creatividad intelectual para formar sujetos

críticos, sin esquemas ya establecidos. En palabras de Quintar (2002) la didáctica no parametral “es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (Quintar, 2002:16).

2.2.3. Objetivos de la didáctica no parametral

La didáctica no parametral tiene como objetivo primordial desarrollar en los estudiantes procesos de articulación para la construcción autónoma de nuevos conocimientos. Quintar (2002) lo expresa de la siguiente manera: “con la didáctica no parametral se pretende formar sujetos que posibiliten procesos transformativos de aprendizaje a través de la promoción del deseo de saber y de expresar ese saber, problematizando su realidad” (Quintar, 2002:18).

Para lograr lo anteriormente expuesto, la autora retoma conceptualizaciones dadas en su propuesta, y que se plasman en el texto *La enseñanza como puente a la vida*; y son:

- La posibilidad de contextualizar a los sujetos que aprenden
- La construcción social del conocimiento
- La participación real
- La formación de un pensamiento libre
- La promoción de un pensamiento poli causal
- La realidad como una totalidad contradictoria
- La re-flexión constante de lo que se enseña y se aprende

- El conocimiento científico como medio e instrumento para decodificar la realidad.
- El planteamiento permanente de la duda
- El reconocimiento de la educación como práctica social intencional
- La creatividad como medio para resolver lo cotidiano
- El mundo y lo que en él hay de enriquecedor

Lo expresado implica una propuesta de didáctica dinámica en consonancia con la realidad dinámica del mundo, es decir, se trata de recuperar la exigencia de que las cosas están en constante movimiento, que la realidad nunca es estática ni definida.

Lo anterior superaría a un profesor que puede ubicarse en el modelo interpretativo-cultural o hermenéutico, y concordaría con uno situado en el modelo entendido desde una perspectiva crítica. El primero otorga al profesor un papel activo como agente en el desarrollo del currículo: lo interpreta, analiza las situaciones, delibera, decide, lo contextualiza, lo adapta. Su formación profesional le permite desarrollar el currículum prescriptivo, reflexionar sobre él y adaptarlo a las necesidades de su clase; se hace importante plantear que los profesores que se ajustan a este modelo poseen una pericia profesional que les permite un uso creativo y dinámico de los libros de texto. Para ellos, los libros son considerados como una concreción curricular que forma parte del proyecto educativo del profesor, son un recurso, portadores de un caudal cultural que facilita la formación del alumnado, no un fin en sí mismos.

Mientras que el segundo, otorga al profesor un papel de intelectual comprometido en la transformación sociocultural de su entorno, empezando por el propio centro educativo, o lo que es lo mismo, lo considera como agente de desarrollo institucional y social. Junto a una actitud crítica del profesorado

respecto al currículo prescriptivo, este modelo apuesta por una acción educativa liberadora y comprometida que encaja a la perfección en la didáctica no parametral. Antes que el control burocrático, prima el compromiso del profesorado por la mejora escolar y social. El currículo, en este sentido, no es algo externo que hay que implementar, sino un proceso de compromiso colectivo que se desarrolla crítica y solidariamente. En este contexto, los materiales curriculares y más en concreto los libros de texto son un recurso que emancipa, que libera, que genera personas críticas al mismo tiempo que fomentan el trabajo en grupo y actitudes solidarias, de justicia y equidad.

En conjunto, de forma gráfica, el papel del profesor vendría dibujado por una curva ascendente entre dos ejes (cuya ordenada fuera la sucesión temporal y la abscisa el grado de intervención), que iría desde un rol de mero gestor de prescripciones externas a “agente de desarrollo particular”, pasando por un papel mediador en el proceso de innovación.

Lo anterior puede interpretarse como que existe una lógica de mayor desarrollo autonómico en la medida en la que crece mental y físicamente el alumnado, o en otras palabras, se produce una relación inversamente proporcional entre la formación académica y la dependencia de los libros de texto.

2.2.4. La autonomía como elemento esencial de la didáctica no parametral

Este aparte plantea el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés como factor fundamental de la didáctica no parametral. Este elemento entretiene el desarrollo de otros aspectos, como el aprendizaje colaborativo, la motivación, la confianza, y la creatividad entre otros, que contribuyen a hacer de este tipo de didáctica una pedagogía de la potencia.

En primer lugar el concepto de autonomía ha sido desarrollado por diversos autores como Holec (1981:3) para quien ésta es “*the ability to take charge of one’s learning*”. Scharle y Szabó (2000), y Boud (1995), por su parte, desarrollan un poco más esta idea y dicen que la autonomía no sólo es la habilidad para asumir la responsabilidad de nuestro propio aprendizaje, sino

que acarrea la responsabilidad de tomar las decisiones apropiadas para tal fin de manera que los individuos se perciban a sí mismos como los artífices de su propio aprendizaje (Fazey y Fazey, 2001).

Camilleri (2006) y Holliday (2003) involucran de manera acertada el aprendizaje social como parte del desarrollo de la autonomía; el primero argumenta que “*learner autonomy is a social process in the sense that interaction with colleagues and others is essential*”, y el segundo complementa planteando que la autonomía reside en los mundos sociales de los estudiantes los cuales son inherentes a sus vidas fuera del salón de clases; este aprendizaje social es fundamental en la medida en que es a través del otro que se reflexiona e interactúa para lograr una sinergia en la que se asumen los propios ritmos y se identifican las potencialidades que luego llevan a un aprendizaje autónomo.

Todos coinciden en que la autonomía es una habilidad con la que los individuos no nacen, sino que es una habilidad que debe ser desarrollada natural o formalmente. En este trabajo se hará referencia a la segunda posibilidad, es decir, al desarrollo de la autonomía de manera formal.

Al hacer referencia al término formal, se hace referencia al desarrollo de la autonomía dentro del aula como tarea asignada al profesor. Sin embargo, la autonomía del aprendizaje, quiere plantearse en esta tesis como un proceso que tiene lugar tanto dentro como fuera del aula, y que desde la didáctica no parametral se nos invita a los docentes a replantearnos formas de recrear la enseñanza y el aprendizaje necesarios para su desarrollo.

En este sentido, es necesario entender lo que el desarrollo de la autonomía supone; Wenden (1991) plantea que “*Successful’ or ‘expert’ or intelligent learners have learnt how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore they are autonomous*” (Wenden, 1992:15). Otros, como Martín Peris (2010), plantean que hay aspectos necesarios que deben tenerse en cuenta para desarrollar la autonomía como son la negociación, la

autoevaluación y el desarrollo de técnicas y estrategias de aprendizaje y comunicación.

En este trabajo se propone el desarrollo de los siguientes elementos para el desarrollo de la autonomía:

Motivación y confianza en sí mismo: la motivación es un elemento esencial para que los estudiantes tomen responsabilidad de su propio aprendizaje, en especial es importante el desarrollo de la motivación intrínseca la cual se abordó ampliamente en este capítulo. Igualmente, la confianza en sí mismo contribuye al desarrollo de la responsabilidad de cada individuo dado que ellos deben creer que son capaces de tomar control de su propio aprendizaje, y que pueden confiar en sí mismos y no solamente en el profesor.

Seguimiento y evaluación: se hace necesario brindarle a los estudiantes las herramientas necesarias para que ellos sean capaces de evaluar su contribución en el proceso de aprendizaje. Para lograrlo, es importante involucrar procesos de autoevaluación de manera que ellos aprendan tanto a reconocer sus fortalezas y debilidades y planeen estrategias para redireccionar su progreso como a volverse más independientes e incrementar su motivación.

Estrategias de aprendizaje: Mora (2008) plantea que la autonomía es la creación o potenciación de estrategias de aprendizaje individuales en el alumno; éstas hacen referencia a las maneras o métodos que los estudiantes utilizan para aprender y pueden variar desde técnicas para mejorar la memoria hasta estrategias para evaluar sus progresos. Entre las estrategias que algunos autores mencionan están, entre otras, aquellas que se relacionan con la resolución de problemas como el entrenamiento de ciclo doble o aprendizaje bidireccional (double loop learning) propuesto por Argyris, o el pensamiento lateral propuesto por DeBono.

Lo más relevante es la labor realizada con los estudiantes al mostrarles la variedad de estrategias que existen y cuáles podrían ayudarles a mejorar su

proceso de aprendizaje. De la misma manera es importante ayudarles a descubrir cómo y cuándo utilizarlas.

Trabajo colaborativo: el trabajo en pequeños grupos es una forma de lograr que estudiantes con distintos niveles de conocimientos y habilidades usen una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su comprensión respecto a algún tema específico. Cada individuo debe ser responsable no sólo de su propio aprendizaje sino de ayudarle a sus compañeros a aprender resultando en un beneficio mutuo. Boud (1995) agrega que este tipo de trabajo es importante para desarrollar la interdependencia la cual es una característica fundamental de los procesos de autonomía.

Delegación de tareas y decisiones: este aspecto es fundamental para que los estudiantes ejerzan gran influencia en su aprendizaje; por lo tanto es conveniente que ellos no sientan miedo de cometer errores y por el contrario, es primordial que sientan que son parte esencial de su aprendizaje.

Finalmente, es importante tener en cuenta que la autonomía no es una fase mágica, por el contrario puede considerarse un proceso gradual de formación en el que el aprendiz adquiere independencia en su proceso de aprendizaje. De manera similar, es relevante anotar que la autonomía es un elemento indispensable en el desarrollo e implementación de las propuestas de la didáctica no parametral.

RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO II

Este capítulo versó sobre un aspecto tan relevante como la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Lo anterior supone hablar sobre el aprendizaje y sus distintas clases, y supone igualmente realizar distinciones sobre lengua extranjera, segunda lengua, lengua adicional, etc. Estas maneras de entender el aprendizaje complementan las abordadas en el capítulo anterior, las cuales se mostraron de acuerdo con las distintas teorías del aprendizaje.

Igualmente se hace una aproximación a aquellos aspectos que inciden en el aprendizaje como la motivación y sus distintas categorías. Finalmente se abordaron las formas en que se lleva a cabo la enseñanza a través de la didáctica tradicional y la no parametral.

De esta manera se definió el aprendizaje desde diferentes visiones como la de Klein (1995), Novak y Gowin (1988), Schunk (1997), Jarvis (2001), Herrera (2001) y Vigotsky. Las que en realidad se aproximan más a los planteamientos hechos en este trabajo investigativo son las tres últimas, es decir las de Jarvis (2001), Herrera (2001) y Vigotsky dado que estos autores coinciden en que el aprendizaje va más allá del cambio de conductas e involucra al ser en su totalidad transformando actitudes, habilidades, creencias, emociones y sensaciones y fortaleciendo nexos afectivos, valores, ideales y normas sociales. Lo más importante de la concepción Vigotskiana es la de incluir a los otros como parte del aprendizaje, en otras palabras, para Vigotsky el aprendizaje es una actividad social y supone la interacción con otros.

Stern (1986) complementa las visiones anteriores entendiendo específicamente el aprendizaje de una lengua extranjera, como el aprendizaje de habilidades, aprender a pensar, y aprender a aprender, lo que incluye una modificación de actitudes y la adquisición de intereses, valores sociales, roles sociales y algunas veces cambios en la personalidad. Es decir, Stern concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como el desarrollo de competencias, las cuales son entendidas como un “saber hacer” o un conocimiento implícito en un campo del actuar humano; respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, la competencia a la que se hace referencia es la competencia comunicativa que se describe como el conocimiento mismo de la lengua y sus componentes teóricos se relacionan con el desarrollo de dicha competencia, la cual es definida por Savignon (1983) como la capacidad de satisfacer las necesidades comunicativas diarias.

Otros autores como Hymes (1972) y Canale y Swain (1980) también abordan definiciones similares para la competencia comunicativa. Los autores anteriores la perciben como el desarrollo de otras competencias que se complementan

entre sí y que son la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Pulido y Pérez (2004) adicionan otras competencias como son la cognitiva, de aprendizaje, afectiva, sociocultural y comportamental las cuales son entendidas como la competencia comunicativa integral que tiene como fin principal formar personas que puedan comunicarse mejor cada día, que sean autónomos, y tengan la posibilidad de negociar significados con miras a la humanización como elementos fundamentales de la pedagogía presente y futura donde la comunicación es el eje central para la vida.

Estas competencias coinciden igualmente con las propuestas por el MCER el cual menciona como parte de la competencia comunicativa la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la pragmática que incluye el desarrollo de la competencia discursiva y la funcional.

Para lograr el desarrollo de estas competencias, se hace necesario incluir dos aspectos importantes en el aprendizaje como son la actitud y la motivación. Carretero (1994) plantea que la motivación es un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje ya que sin ésta el alumno no realiza adecuadamente el trabajo propuesto ni pone en marcha estrategias para resolver situaciones planteadas. Esta motivación puede concebirse desde lo extrínseco y lo intrínseco; la motivación extrínseca hace referencia a todos los elementos externos que favorecen la autoestima del estudiante lo que se refleja en la adquisición aprendizaje de la lengua extranjera, en la formación y en el desarrollo intelectual del mismo; y la intrínseca se refiere a la motivación interna del estudiante, y al comportamiento que actúa sin control externo (Madrid, 1999).

Para entender este tema con profundidad, este capítulo revisó algunas de las teorías que la han estudiado como son la teoría psicoanalítica de la motivación, la teoría de los impulsos, la teoría del logro, la teoría de aprendizaje social, y la teoría humanística.

Finalmente el capítulo abordó los fundamentos de la didáctica del inglés desde la didáctica tradicional y la didáctica no parametral. Esta última se muestra

como una posibilidad de vivir el proceso de la enseñanza del inglés de una manera menos esquemática y rígida, y por el contrario propende por construir o recrear formas de enseñar y aprender el inglés como lengua extranjera.

Igualmente esta didáctica busca desarrollar aspectos de importancia como la autonomía, la creatividad, y la construcción de conocimiento como una construcción de sentidos y significados, entre otros.

CAPÍTULO III

LOS LIBROS DE TEXTO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS

Este capítulo muestra un panorama internacional y nacional sobre el uso de los libros de texto como recurso didáctico importante en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En primera instancia se abordan unos antecedentes que incluyen estudios realizados en diversas partes del mundo y relacionados con el libro de texto. Luego se expone un panorama local, es decir una perspectiva colombiana, del papel del libro de texto en la formación de docentes de inglés.

A pesar de que este estudio sólo se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Colombia, se le pidió a los coordinadores o directores de carrera de cuatro universidades colombianas que forman profesores de inglés, responder a un cuestionario sencillo cuyas respuestas ayudarán a tener un panorama general o estado del arte de cuál ha sido el papel del libro de texto en el aprendizaje del inglés de los docentes en formación en nuestro país, de manera que en un futuro cercano puedan realizarse estudios similares en otras universidades que tienen dicha labor.

3.1. Antecedentes e investigaciones sobre el libro de texto en el aprendizaje del inglés

El libro de texto se ha considerado un elemento esencial para la enseñanza del inglés y por lo tanto un recurso didáctico que por su importancia merece estudiarse. Es por esto que para llevar a cabo esta investigación, se ha hecho la revisión de aquellos escritos que por su relevancia han aportado al presente trabajo y lo han enriquecido con sus puntos de vista.

En los párrafos siguientes se hará una descripción de los trabajos que se tuvieron en cuenta como referente para la elaboración de este estudio. En primer lugar se hará referencia al trabajo titulado *“Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos”* (Güemes, 1994) el cual explora el uso que los profesores realizan de los libros de texto y de otros materiales textuales alternativos en la planificación y en el trabajo académico del aula, a la vez que interpreta y explica dichas prácticas a la luz de las concepciones y creencias pedagógicas de los mismos.

Es decir, este trabajo profundiza el papel polémico que el libro de texto ha tenido en la enseñanza en general, lo que se analiza desde distintas teorías educativas y se hace interesante en la medida en que explora como los libros de texto sustentan la mayoría de los aprendizajes de los estudiantes y el uso de los mismos en la fase pre-activa e interactiva de la enseñanza.

Por su parte, el estudio denominado *“ELT coursebooks in the age of corpus linguistics: constraints and possibilities”* (Ranalli, 2003) relaciona algunos hallazgos del corpus linguistics con el campo de la enseñanza del inglés y específicamente revisar los efectos que éstos tienen en el desarrollo de los libros de texto (sílabos, metodología, y formatos).

Otros trabajos han abordado la eficacia didáctica de los libros de texto como es el caso del trabajo titulado *“Generadores de Aprendizaje: PNL y Estilos de Aprendizaje en los libros de texto de inglés”* (Pascual, 2008) el cual da un contexto específico respecto a los libros de texto en la enseñanza del inglés. Esta investigación aborda el análisis, evaluación y mejora de las explicaciones y de los ejercicios en los libros de texto de inglés de algunas editoriales de Barcelona, desde la perspectiva del procesamiento neurolingüístico y de los Estilos de Aprendizaje. Este estudio, por lo tanto, se centra en analizar los estudios sobre programación neurolingüística para mejorar la comprensión de una lengua, como los estilos de aprendizaje para mejorar la producción de una lengua.

En el mismo campo de la didáctica, se hace referencia al estudio titulado “*Valores de otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés para primaria*” (Guijarro, 2005) el cual versa sobre el rol central que juegan los libros de texto en la transmisión y perpetuación de los estereotipos sociales relacionados con los parámetros de cultura y género. Otro estudio similar al mencionado anteriormente es “*Gender textbook evaluation*” (Domínguez, 2003) cuyo propósito principal es discutir como algunas series específicas de libros de texto representan al hombre y a la mujer.

Un cuarto estudio revisado es “*Consciousness-raising and practice in ELT coursebooks.*” (Nitta & Gardner, 2005) el cual investiga sobre la naturaleza de las tareas propuestas en los libros de texto para mejorar la precisión en el uso del inglés como lengua extranjera. Para lograr lo anterior los autores desarrollaron un esquema de concienciación y tipos de tareas prácticas para ser aplicados en diversos libros de texto e identificar tendencias en ellos.

Por otro lado también se revisaron estudios que tuvieron que ver con propuestas evaluativas, o instrumentos de evaluación de libros de texto cuyo objetivo primordial es posibilitar al profesorado escogerlos o valorarlos.

Es el caso del estudio de Ramos (2009) “*Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado*” que versa sobre la importancia de los materiales, entre ellos por supuesto el libro de texto, su caracterización, análisis, selección, diseño y uso como aspectos clave de la actividad de los profesores de lenguas extranjeras. Lo interesante de este trabajo radica en que éste trata de desglosar algunas de sus dimensiones y se presentan dos herramientas de análisis validadas para los materiales didácticos para la enseñanza del inglés.

De igual manera sucede con el estudio titulado “*Developing criteria for textbook evaluation*” (Williams, 1983) el cual presenta cómo pueden desarrollarse criterios para evaluar libros de texto para la enseñanza del inglés. Así, presenta un esquema que puede ser utilizado para elaborar una lista de revisión de aspectos importantes en la enseñanza de una lengua extranjera. Este estudio

igualmente provee sugerencias de cómo los docentes pueden desarrollar sus propios criterios en situaciones diversas.

En la misma línea se encuentra el trabajo titulado *“Development of a New Checklist for Evaluating Reading Comprehension Textbooks”* (Karamoozian & Riazi, 2008) cuyo objetivo central es el de explorar las características principales de las listas de control o revisión propuestas por diversos autores para la evaluación de libros de texto, en especial de lectura. Todas estas listas son analizadas desde sus fortalezas, debilidades y limitaciones prácticas. El aporte de este trabajo consiste en la manera de entender los aspectos neurálgicos de las listas de control que podrían afectar su viabilidad.

Como complemento al trabajo anterior, se revisó el escrito denominado *“Evaluation of an ESL English Course Book: A Step towards Systematic Vocabulary Evaluation”* (Nemati, 2009), trabajo desarrollado en India y con el cual se buscaba evaluar los libros de texto para la enseñanza del inglés en el estado de Karnataka con relación a criterios generales, pero bajo el lente de la enseñanza de vocabulario en particular. Igualmente se revisó un trabajo similar realizado por Litz (2005) en Corea del Sur titulado *“Textbook evaluation and elt management: a South Korean case study”* el cual describe el proceso complejo de evaluación de un libro de texto específico que se utilizó en el ambiente particular de aprendizaje de la Universidad Sung Kyun Kwan. El aporte de este estudio tiene que ver con la determinación del valor pedagógico y pertinencia del libro de texto en este programa de lenguas.

Un estudio que aportó de manera relevante al presente trabajo investigativo fue *“Textbook and its Evaluation”* (Awasthi, 2006) dado que éste inicia con definiciones sobre los libros de texto, sus ventajas, desventajas; propone una distinción entre materiales auténticos y no auténticos, a la luz de las cualidades de los mismos, y finalmente justifica la necesidad de la evaluación de los libros de texto brindando un amplio panorama de los distintos métodos o enfoques que existen para tal fin, llegando a proponer el de McDonough y Shaw (2003) como el más adecuado para el contexto expuesto por el autor.

Todos los estudios anteriores han sido realizados en distintos países del mundo: España, Corea del Sur, India, entre otros. En Colombia específicamente, a semejanza de la mayoría del mundo, el tema de los materiales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera es una preocupación para los profesores en general, en especial el de los libros de texto en los programas donde se forman los docentes de inglés. Se encontró el estudio realizado por Forero (2004) denominado *“La evaluación de textos para la enseñanza del inglés en un programa de licenciatura”*, el cual como algunos de los estudios presentados indaga por la pertinencia de los libros de texto en programas como el mencionado. Para lograrlo el documento presentan los resultados de la evaluación así: objetivo de la evaluación, metodología, objetivos del programa de inglés, tipo de usuarios a quienes va dirigido, identificación de las necesidades de los usuarios, concepción de “lengua” con que trabaja el programa de inglés donde se realizó la presente evaluación, el syllabus, descripción del libro ‘A’, descripción del libro ‘B’, las lecciones piloteadas de ‘A’ en comparación con las de ‘B’, procedimientos para trabajar con tareas y actividades en clase preferidos por estos usuarios.

Sin embargo, éste es uno de los pocos trabajos o estudios que hayan explorado, en la práctica, cómo, por qué y para qué utiliza el profesorado los libros de texto en la formación de docentes de inglés. De ahí la relevancia de este trabajo investigativo.

3.2. El libro de texto en otras universidades colombianas que forman docentes de inglés

Este aparte busca establecer un estado del arte del uso e importancia de los libros de texto en la formación de docentes de inglés en Colombia. Se hace referencia tanto a aspectos generales como particulares de cuatro universidades que tienen reconocimiento en esta área y que quisieron participar en este trabajo investigativo. Tres de las cuatro universidades se encuentran ubicadas en Bogotá y la cuarta se encuentra ubicada en Medellín, capital del departamento de Antioquia. Dos de las cuatro universidades son

universidades públicas y dos son privadas. Se presentan en el siguiente orden: Universidad Distrital Francisco de Paula Santander (universidad pública), Universidad de La Salle (universidad privada), Universidad Santo Tomás (universidad privada) y la Universidad de Antioquia (universidad pública).

3.2.1. Universidad Distrital Francisco de Paula Santander (universidad pública)

La Universidad Francisco José de Caldas se reconoce a sí misma como la institución de educación superior del Distrito Capital de Bogotá y de la Región Central de la República de Colombia, por consiguiente su visión de futuro está estrechamente ligada a los procesos de su entorno social. El proyecto educativo institucional encuentra sentido en el fortalecimiento estratégico de sus potencialidades académicas y en las posibilidades que ellas ofrecen al desarrollo de la región.

La Facultad de Ciencias y Educación ofrece la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en inglés la cual tiene una duración de 10 semestres académicos (Resolución 1259 de 17 de mayo de 2000 Expedida por el Ministerio de Educación Nacional y registrada en SNIES el día 15 de mayo de 2001).

3.2.1.1. Misión

Formar profesionales docentes-investigadores para la enseñanza básica en los ciclos de primaria y secundaria en el área de inglés, que reflexionen críticamente sobre las condiciones del sistema escolar colombiano e intervengan en la transformación de la realidad social y cultural.

3.2.1.2. Visión

El proyecto curricular de licenciatura en educación básica con énfasis en inglés centra su visión en la búsqueda de la calidad del servicio educativo propiciando innovaciones sistemáticas en el campo investigativo, de extensión y de

docencia con impacto al nivel nacional e internacional de acuerdo con la propia visión de la universidad.

3.2.1.3. *Objetivos*

Manejar la lengua Inglesa, tanto en lo oral como en lo escrito, con una proficiencia mínima de Intermedio alto. Desarrollar competencias comunicativas en la lengua Inglesa en sus estudiantes. Utilizar las teorías de lengua, aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera para la reflexión sobre su quehacer docente y para aplicarlas en un contexto particular. Promover el respeto por los valores culturales que subyacen la lengua extranjera sin desmedro de los valores de su propia cultura. Crear nuevas técnicas de enseñanza acordes con los adelantos de la lingüística, la lingüística aplicada, las teorías del aprendizaje y la tecnología disponible. Administrar los procesos de aprendizaje con el objeto de promover cambios y provocar innovaciones exitosas. Contribuir al avance del conocimiento disciplinar y pedagógico a partir de procesos investigativos. Desarrollar e implementar técnicas de evaluación que permitan mejorar el proceso de aprendizaje del inglés. Promover la reflexión sobre el contexto social, cultural, político y económico del país, así como promover los valores en la formación de individuos integrales y de ciudadanos positivos. Reflexionar conjuntamente con los estudiantes acerca de la lengua extranjera, la cultura en la que se halla inmersa y en cómo se aprende esa lengua.

3.2.1.4. *El libro de texto en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en inglés*

Este apartado se basa en los datos suministrados por el coordinador de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en inglés de la Universidad Distrital quien planteó que en los últimos 10 años se ha utilizado diverso material didáctico y algunos libros de texto, los cuales han sido escogidos por consenso entre los docentes del Campo Científico Disciplinar, y bajo criterios claros establecidos en muchos formatos actualizados para la evaluación de material didáctico impreso y digital. El libro de texto que se utiliza en el

momento es *Cutting Edge* de la editorial Pearson & Longman, pero se están estudiando otros recursos para un posible cambio en el semestre I-2011.

Cabe anotar que este libro de texto se utiliza desde el primer semestre, es decir, desde el nivel elemental hasta el nivel intermedio II. Los niveles avanzados utilizan otros recursos porque en ellos se desea desarrollar habilidades más específicas, abordar temas más académicos y definidos, etc.

Entre las razones básicas para utilizar los libros de texto están que éstos responden a las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros docentes de lengua extranjera, en especial si se trata de competencias básicas en tanto que los contenidos que se suelen trabajar en este nivel son relativamente constantes y requieren de procesos y estrategias similares.

En la licenciatura de la U. Distrital, los libros de texto se convierten, por lo general, en la base para el trabajo en aula. No obstante, un altísimo número de docentes se guía temáticamente con base en el texto, pero utiliza recursos complementarios para abordar o profundizar en temas específicos tales como recursos digitales disponibles en plataforma virtual Moodle, blogs académicos desarrollados por los docentes; además, existen muchas mediaciones tecnológicas basadas en Web 2.0 que están disponibles para trabajo sincrónico / asincrónico, mediado, auto-dirigido, colaborativo, etc. Igualmente se utilizan otros recursos como foros php, páginas Web, Ning, entornos on-line para trabajo con voz y texto, audio CD, videos (DVD y Online), otros textos impresos, y muchos más.

Como se planteó anteriormente, los docentes están solicitando un cambio en el libro de texto. Dicha solicitud se hace en virtud de que se encuentran inconsistencias en partes del material, se considera que el contenido temático ya no es adecuado, o se ha vuelto monótono; También hay voces que señalan la existencia de materiales más recientes y de mejor calidad, lo que motiva el pensar en un posible cambio.

3.2.2. Universidad de La Salle (universidad privada)

La Universidad de La Salle se encuentra ubicada en Bogotá y es una Institución de Educación Superior, de carácter privado, de utilidad común y sin ánimo de lucro. Se basa en una visión cristiana del hombre, del mundo, de la historia y del saber.

La Facultad de Ciencias de la Educación ofrece la Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés, el cual es un programa académico de carácter interdisciplinario enfocado en las ciencias del lenguaje y la comunicación para el desarrollo de las competencias comunicativa y pedagógica de la lengua castellana, el inglés y el francés. Dirigido a egresados de educación media en sus diferentes modalidades (bachiller comercial, pedagógico o industrial).

3.2.2.1. Misión

Tiene como propósito fundamental la formación integral del docente de lenguas en las teorías aplicadas al lenguaje, a la pedagogía, con énfasis especial en las didácticas aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Se fortalece a través del ejercicio de la práctica docente y la investigación, e inspirada en los principios de la pedagogía lasallista con enfoque crítico.

3.2.2.2. Visión

Formar licenciados en lengua castellana, inglés y francés dentro de los marcos y principios de la doctrina lasallista, con una visión cristiana de servicio y cambio social. Profesionales competentes en lenguas castellana, inglesa y francesa con claras concepciones pedagógicas e investigativas y con liderazgo para promover acciones educativas dirigidas a la reconstrucción del tejido social.

El Departamento de lenguas modernas se proyecta como líder nacional e internacional en la formación de educadores-investigadores para la enseñanza del castellano, del inglés y del francés sin olvidar el compromiso

de formar seres humanos integrales y poseedores de un pensamiento crítico plural y universal.

El Proyecto Educativo de la universidad, el Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Proyecto Educativo del Programa apuntan hacia cuatro ejes fundamentales: el compromiso con la construcción de la sociedad, la transformación social, la búsqueda constante de la construcción de conocimiento y el dominio disciplinar y sentido de pertenencia y la búsqueda constante de la construcción del conocimiento y el dominio disciplinar.

3.2.2.3. *Objetivos generales*

Formar profesionales competentes en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera, y la enseñanza del inglés y del francés como lenguas extranjeras con un compromiso claro con la realidad educativa, política, económica, cultural y social del país. Fortalecer su conocimiento de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

- Formar al futuro docente de lenguas en el conocimiento teórico y práctico de los modelos de enseñanza contemporáneos
- Desarrollar competencias investigativas para fortalecer sus prácticas pedagógicas.
- Desarrollar competencias de análisis de los fenómenos contemporáneos como la globalización de la cultura y su impacto en la educación.
- Incorporar la formación en nuevas tecnologías como medio de enseñanza-aprendizaje de las lenguas materna y extranjera.

3.2.2.4. *El libro de texto en la licenciatura en inglés*

En el programa curricular de licenciatura en inglés de la Universidad de La Salle siempre se han utilizado los libros de texto. Éstos han sido generalmente

adoptados con base en los criterios de los docentes del área y del director del programa entre los cuales se encuentran la calidad del texto, el enfoque metodológico, las ayudas complementarias, el costo, y en este momento que esté diseñado de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia.

Estos libros de texto se utilizan en todos los semestres, es decir, cubren desde el nivel inicial que se denomina Introducción al inglés, pasa por lenguaje y comunicación I y II, interacción y sociedad anglófona I, II y III, hasta llegar al énfasis en inglés I, II, III y IV.

Los libros de texto que se han utilizado en los últimos 10 años han sido *Headway*, *Interchange*, *Face 2 Face*, y *Total English* que es el que se utiliza en la actualidad. Dichos libros de texto han sido recursos importantes en el cual el docente se ha apoyado, pero no se han constituido en el único material didáctico utilizado en el aula. Se utilizan otros materiales como videos, el internet, y el laboratorio donde hay software especializado para la enseñanza del inglés, entre otros.

La razón principal por la que estos libros de texto se han utilizado en el programa curricular es porque son confiables dado que cada día las editoriales se preocupan más por mejorar la calidad de los libros de texto e incorporar las nuevas tendencias para la enseñanza de las lenguas; sin embargo nunca habrá un texto perfecto ni completo que satisfaga a cabalidad las necesidades lingüísticas de los futuros docentes de lengua extranjera por lo que debe ser complementado con otras ayudas y materiales.

Por otro lado, hay asignaturas en las que no se usan textos guías, por lo tanto el profesor asigna lecturas de diferentes textos y autores.

3.2.3. Universidad Santo Tomás (universidad privada)

La Universidad Santo Tomás es el claustro universitario más antiguo de Colombia y uno de los primeros en América. Fue la Tomista el fundamento

académico en una época en que nuestras instituciones coloniales apenas comenzaban a consolidarse.

Esta universidad privada ubicada en la ciudad de Bogotá (sede principal) ofrece la Licenciatura en lengua extranjera inglés a través de la Facultad de Educación, en la modalidad de Educación Abierta y a Distancia la cual es una modalidad educativa innovadora pero exigente que permite el acceso a la educación superior con calidad.

Esta modalidad desarrolla un enfoque y una estrategia metodológica de gestión y organización educativa que aborda un paradigma pedagógico contextualizado en el ámbito local, regional, nacional e internacional. Igualmente, hace énfasis en el aprendizaje autodirigido, en el manejo dinámico del tiempo y del espacio, sin fronteras de edad, raza y género.

3.2.3.1. Licenciatura en lenguas extranjeras: inglés

Es un programa novedoso de formación de docentes de inglés que integra estratégicamente los campos pedagógico, humanístico, investigativo, específico y de apoyo en su currículo. Pretende, igualmente, dar respuesta a la necesidad de formación que en esta área se requiere para afrontar los retos de la internacionalización de la economía así como para atender a políticas educativas de cada una de los centros regionales en donde se ofrece el programa. Tiene una duración de 10 semestres en modalidad a distancia y con un número total de créditos de 157 y otorga el título de Licenciado en lengua extranjera inglés.

3.2.3.2. Misión

La misión de la Licenciatura en lengua extranjera inglés, se encuentra estrechamente ligada a la Misión y al PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la USTA (modalidad de educación abierta y a distancia) la cual consiste en promover la formación integral de las personas en el campo de la educación superior mediante el aprendizaje flexible y abierto que favorezca la

democratización y la autogestión del conocimiento, la construcción de currículos regionales, los procesos de investigación desde las regionales, la endogenización de tecnologías apropiadas a las necesidades de las comunidades locales y el liderazgo ético, crítico, creativo y transformador de sus egresados en procura del desarrollo social, la paz, la tolerancia y la convivencia ciudadana en el ámbito nacional e internacional.

De una manera específica, la licenciatura busca la formación de educadores creativos, analíticos y críticos, capaces de transformar las condiciones de vida de las comunidades desde el ejercicio de su quehacer docente en lengua extranjera inglés, para que contribuyan con la formación integral de los ciudadanos colombianos en las diferentes regiones del país.

3.2.3.3. Perfil Profesional

El Licenciado en lengua extranjera inglés de la USTA es un docente:

- Formado para enseñar el inglés como lengua extranjera en los diferentes ciclos del sistema educativo colombiano.
- Caracterizado por poseer una sólida formación humanística y altas competencias en el campo disciplinar e investigativo, que le permiten contribuir a la transformación y mejoramiento de la realidad social y cultural del país.
- Con dominio del idioma inglés en el nivel C1 del Marco Común Europeo.
- Capaz de manejar diferentes enfoques pedagógicos.
- Capaz de diseñar, adaptar y evaluar materiales y recursos didácticos.
- Capaz de identificar problemas de tipo educativo en el proceso enseñanza- aprendizaje del inglés.

- Conocedor de los marcos normativos y administrativos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro del sistema educativo colombiano.

3.2.3.4. Perfil investigativo

- Poseedor de un gran espíritu investigativo y reflexivo en torno a situaciones de carácter educativo.
- Con manejo de procedimientos e instrumentos que facilitan la investigación en los ambientes educativos y específicamente en el área del inglés.
- Capaz de analizar con profundidad, a través del desarrollo de proyectos de investigación, fenómenos y problemas que se originan en la adquisición de las lenguas extranjeras.

3.2.3.5. Fortalezas del programa

Entre las fortalezas que cuenta el programa están:

- La modalidad a distancia permitiendo al estudiante formarse sin dejar de trabajar.
- La implementación de un plan tutorial flexible, apoyado en el uso de diferentes medios y mediaciones pedagógicas, dirigidas por docentes altamente calificados y comprometidos.
- Está dirigido específicamente a la enseñanza de una lengua extranjera (inglés) en beneficio de la calidad del egresado en su formación pedagógica y lingüística, a diferencia de otros programas que incluyen dos o más idiomas.
- Se propende por el desarrollo del aprendizaje autónomo en un alto nivel.

- La interdisciplinariedad, integralidad y flexibilidad del diseño curricular a través de la implementación y desarrollo del enfoque curricular problémico.
- El diseño del plan de tutorías que incluye sesiones presenciales suficientes para ampliar las posibilidades de materiales escritos, y a su vez para garantizar el continuo apoyo y asesoría en el proceso de aprendizaje y formación del maestro.

3.2.3.6. El libro de texto en la Licenciatura en lenguas extranjeras: inglés

Los libros de texto han desempeñado un papel importante en el programa de Licenciatura en lenguas extranjeras: inglés, por lo que desde su creación se ha contado con varios de ellos. Vale decir que la totalidad de los libros de texto han sido seleccionados por común acuerdo del equipo de docentes de la licenciatura bajo criterios tales como las posibilidades de interacción y recursos que ofrece a los estudiantes de la modalidad a distancia. Es relevante decir que dado que la licenciatura en lengua extranjera inglés es un programa con cinco años de implementación, se ha estado evaluando la efectividad y pertinencia de los libros de texto anualmente.

Los libros de texto que se han utilizado en este tiempo son diversos y corresponden a diferentes series de acuerdo con el nivel en que se necesitan, así:

- *Serie touchstone* 1, 2, 3, 4, by Jack Richards, *Clear speech from the start*, by Judy Gilbert
- *Clear speech pronunciation and listening comprehension in American English*, by Judy Gilbert
- *Summit 2b*, by Tony Pearson. Pearson Longman

Los libros de texto que se utilizan en la actualidad son los siguientes:

- *Touchstone 1a: basic English 1*
- *Touchstone 1b: basic English 2*
- *Touchstone 2a: basic English 3*
- *Touchstone 2b: intermediate English 1*
- *Touchstone 3a: intermediate English 2*
- *Touchstone 3b: intermediate English 3*
- *Touchstone 4a: advanced English 1*
- *Touchstone 4b: advanced English 2*
- *Summit 2b: advanced English 3*
- *Clear speech from the start: basic English 1,2, and 3.*
- *Clear speech pronunciation and listening comprehension in American English: intermediate English 1, 2, and 3.*

Estos libros de texto se utilizan como materiales principales porque se ajustan a las características de la metodología a distancia dada la amplia variedad posibilidades de aprendizaje que ofrece y por sus recursos en internet, y adicionalmente porque responden a las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros docentes de lengua extranjera.

Vale decir, que el libro de texto se complementa y refuerza con el desarrollo académico de aulas virtuales, readers y la serie de fonética y fonología de Judy Gilbert, y el desarrollo del proyecto de aprendizaje autónomo. Es importante agregar que los libros de texto como material didáctico han cumplido con las expectativas tanto de docentes como de estudiantes y se ajustan a la modalidad.

3.2.4. Universidad de Antioquia (universidad pública)

La Universidad de Antioquia es una institución estatal del orden departamental, que desarrolla el servicio público de la Educación Superior, creada por la Ley LXXI del 4 de diciembre de 1878 del Estado Soberano de Antioquia, organizada como un ente Universitario Autónomo con régimen especial, vinculada al Ministerio de Educación Nacional en lo atinente a las políticas y a la planeación del sector educativo y al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

Esta institución universitaria, ubicada en Medellín (capital del Departamento de Antioquia) posee personería jurídica, autonomía académica, administrativa, financiera y presupuestal, y gobierno, rentas y patrimonio propios e independientes; se rige por la Constitución Política, la Ley 30 de 1992, las demás disposiciones que le sean aplicables de acuerdo con su régimen especial, y las normas internas dictadas en ejercicio de su autonomía.

Durante diecisiete años, la Universidad de Antioquia ha ofrecido a través de la Escuela de idiomas el Programa de Licenciatura en Enseñanza de lenguas extranjeras (inglés- francés). La Escuela, en asocio con la Facultad de Educación, propuso un programa cooperado para la formación de profesionales capaces de aplicar el saber específico en su desempeño profesional, de dinamizar la relación profesor-alumno, de promover su formación universitaria mediante la actualización documental, investigativa y didáctica, y de integrar el saber a las condiciones precarias del medio

3.2.4.1. Misión de la Escuela de idiomas

La Escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia tiene como misión lograr la excelencia académica a través de:

1. La formación de profesionales al nivel de pregrado y de postgrado en el campo de los idiomas.

2. La autoevaluación y acreditación permanentes de sus programas.
3. La formación de grupos y líneas de investigación.
4. El establecimiento de relaciones académicas nacionales e internacionales.
5. La promoción de ideas innovadoras en las políticas y prácticas profesionales.
6. Los programas de desarrollo profesional permanente para su cuerpo académico y administrativo.
7. La asesoría y prestación de servicios a la comunidad.

Ahora bien, el programa Licenciatura en lenguas extranjeras, de la Escuela de idiomas, de la Universidad de Antioquia, tiene como misión: la formación integral de docentes de inglés y de francés, con excelencia académica, ética y compromiso social.

3.2.4.2. *Visión de la Escuela de idiomas*

La Escuela de idiomas será una comunidad académica de alta calidad, con un desarrollo interrelacionado de sus programas de pregrado, postgrado, extensión y de investigación; con una sólida formación integral de sus miembros y con una estructura administrativa adecuada a las necesidades de su desarrollo. La Escuela dará prioridad, además, al desarrollo de valores y actitudes de los individuos que la conforman, garantizando así su proyección adecuada a la comunidad regional, nacional e internacional.

3.2.4.3. *Objetivos generales de la Escuela de idiomas*

La escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia tiene como objetivos principales los siguientes:

1. Impartir formación profesional y de postgrado, de elevadas calidades en el campo de los idiomas.
2. Propiciar la producción intelectual mediante el fomento a la investigación.
3. Prestar servicios de índole docente e investigativo en otras dependencias de la universidad.
4. Desarrollar programas de extensión.
5. Prestar servicios de asesoría.
6. Promover permanentemente la cualificación de su cuerpo docente y administrativo.
7. Articular el proceso de internacionalización de la universidad a través del desarrollo de nuevos programas y la aplicación de nuevas tecnologías.
8. Impulsar programas de regionalización para contribuir con el mejoramiento de la calidad.

3.2.4.4. Programa de lenguas extranjeras

La Licenciatura en lenguas extranjeras es un programa profesional de pregrado, que forma docentes para la enseñanza del inglés y del francés para la educación media. Está aprobado mediante el Acuerdo Académico 165 de marzo de 2000, e incorporado al ICFES en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) con código 120143704100500111100. Recibió registro calificado mediante resolución 2066 del 14 de julio de 2000. Tiene las siguientes características: Código ICFES: 01475 Título que otorga: Licenciado en lenguas extranjeras Modalidad: Presencial Jornada: Diurna Duración: 10 semestres Número de créditos: 212

Este programa, al igual que los otros que ofrece la Escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia se caracteriza por trabajar la comunicación como eje central. Por lo tanto, se asume el papel activo del estudiante, a quien se considera como el actor principal en las actividades de clase. Se promueve igualmente la interacción de los estudiantes con sus compañeros y profesores a través del trabajo por parejas y en grupo con propósitos de comunicación, utilizando las estructuras de la lengua estudiada y los contenidos culturales y científicos que ella vehicula. Igualmente, se considera que es fundamental el desarrollo de estrategias de comunicación en las que el estudiante haga preguntas, cuestione, exprese su opinión o su desacuerdo frente a los temas propuestos por lo que se favorece el desarrollo de ambientes de clase donde el estudiante cumpla el papel más importante en la clase, a través de su participación activa.

Algunos principios que permiten la organización de los contenidos así como la jerarquización de los cursos en los diferentes programas académicos son, entre otros, los siguientes: una relación permanente entre la teoría y la práctica, vistas como una unidad; la reflexión constante sobre el desempeño profesional futuro; la mirada interdisciplinaria en el tratamiento de los contenidos y en el análisis de los problemas; y el desarrollo de las habilidades de investigación.

3.2.4.5. El libro de texto en la Licenciatura en lenguas extranjeras

En el programa de Licenciatura en lenguas extranjeras no se hace uso de un libro de texto sino que cada docente decide qué materiales elige. Entre las razones que menciona la coordinadora de la licenciatura están que no hay un libro de texto que llene todas las expectativas de los docentes. Además, al ser una universidad pública, no puede exigirse la compra del texto a los estudiantes, por lo que copiarlo de manera ilegal promovería la piratería, algo que no quiere fomentarse entre los estudiantes.

Igualmente se afirma que éstos no responden a las necesidades de formación lingüística porque generalmente se organizan con base en criterios lingüísticos de dificultad gramatical y limitan el uso del idioma a esos aspectos. Por otra

parte tampoco responden a las diferencias en estilos de aprendizaje y de inteligencias que tienen los estudiantes.

Para suplir el libro de texto, los docentes en general recurren al uso de diversos libros de texto, pero generalmente en la Escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia se opta por material de Internet, artículos de las revistas de la Biblioteca como SPEAK UP, American Scientist y National Geographic. Se hacen talleres de libros de gramática y se leen novelas o cuentos cortos. Hay docentes que utilizan segmentos de videos de las series americanas Friends, Seinfeld, y Two and a Half Men, porque son divertidas y puede aprenderse lenguaje coloquial y aspectos de la competencia pragmática. De igual manera se utilizan páginas de Internet con poemas y con ejercicios de práctica significativa.

Los docentes plantean que es más beneficioso no tener libro de texto guía porque de esta manera es más variado el trabajo con los estudiantes y éstos se motivan a llevar a clase sus propios materiales o los comparten en la plataforma MOODLE. Además, se genera autonomía cuando se les pide a los estudiantes que dediquen su tiempo al estudio independiente de materiales que ellos mismos han elegido.

3.3. La importancia del texto de acuerdo con la didáctica

De acuerdo con Richards (2001), los libros de texto (LT) son un componente esencial en la mayoría de los programas de lenguas alrededor del mundo dado el papel que cumplen como herramienta básica dentro de la enseñanza. Richards y Mahoney (2002) afirman que son importantes en la medida que abarcan grandes extensiones en el mundo y su relevancia viene dada por el papel significativo que tienen en las vidas profesionales de los docentes y de los estudiantes. Ellos lo expresan así: "Textbooks play a major role in second language classrooms throughout the world and, thus they play a significant part in the professional lives of teachers and in the lives of learners" (2002:1).

Westbury concuerda con la visión anterior y cita la importancia de los textos en el mundo escolar de la siguiente manera: “The textbook is, in fact, the heart of the school and without the ubiquitous text there would be no schools, at least as we know them” (Westbury, citado en Oakes & Saunders, 2004:3).

Se revisará en primera instancia lo que distintos autores entienden por el libro de texto, su importancia, el papel que desempeñan en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sus ventajas y desventajas.

Awasthi (2006) plantea que un libro de texto es un material de enseñanza para el profesor y un material de aprendizaje para el estudiante. Agrega que es uno de los aspectos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto es el corazón visible de cualquier programa de enseñanza de inglés (Sheldon, 1988:237). Hutchinson y Torres (1994), por su parte, sugieren que éste es un elemento universal de enseñanza, una guía para el docente, y una ayuda para los estudiantes porque muestra lo que ha sido enseñado.

Cunningsworth (1995) propone entender el libro de texto así:

A textbook is as an effective resource for self-directed learning, an effective source of presentation of materials, a source of ideas and activities, and a reference source for students, a syllabus where they reflect predetermined language objectives, and support for less experienced teachers who have yet to gain confidence (1995:52).

Asimismo, Fredericks (2005) en su texto sobre las ventajas y desventajas de los libros de texto, plantea que éste es:

A collection of the knowledge, concepts, and principles of a selected topic or course. It's usually written by one or more teachers, college professors, or education experts who are authorities in a specific field. Most textbooks are accompanied by teacher guides, which provide you with supplemental teaching materials, ideas, and activities to use throughout the academic year (Fredericks, 2005:1).

Por su parte, Hutchinson y Torres (1994) retoman este último elemento y dicen que el término libro de texto es utilizado en un amplio sentido y hace referencia primordialmente al conjunto organizado de materiales para la enseñanza y

aprendizaje y sus referencias al término como tal siempre incluirán tanto al libro como tal y al conjunto de materiales que lo acompañan. De modo similar en este trabajo se utilizará el término libro de texto como es expresado por Hutchinson y Torres dado que éste es regularmente utilizado junto a los distintos materiales que lo acompañan, como son los libros de trabajo, los casetes, CD, videos, etc.

Por otro lado, al abordar los propósitos por los cuales los libros de texto son utilizados, Garinger (2002) cree que éstos tienen diferentes finalidades; pueden servir como un recurso importante en el aula, como fuente de material suplementario y como inspiración para la planeación de actividades, y en algunos casos puede utilizarse como el mismo currículo.

Por su parte, Hutchinson y Torres (1994) dicen que los LT son utilizados porque brindan confianza y seguridad a los docentes. Esto no sólo sucede con los docentes, sino también con los estudiantes para quienes el libro es una guía que les ayuda a organizar su aprendizaje dentro y fuera del salón de clase; lo anterior incluye la realización de tareas, y la preparación de evaluaciones entre otros; es claro entonces, que los textos sobreviven porque no sólo satisfacen las necesidades de docentes y estudiantes (1994:23), sino las necesidades que emergen del aula.

Autores como Richards y Mahoney (2002) concuerdan con la visión anterior al plantear que los LT tienen un impacto positivo en los profesores y en la enseñanza como tal dado que los docentes reciben beneficios prácticos en términos de tiempo y acceso a una variedad de recursos producidos profesionalmente. Harmer (1991) desarrolla esta idea y afirma que:

Where a textbook is involved there are obvious advantages for both teacher and students. Good textbooks often contain lively and interesting material; they provide a sensible progression of language items, clearly showing what has to be learnt and in some cases summarizing what has been studied so that students can revise grammatical and functional points that they have been concentrating on. Textbooks can be systematic about the amount of vocabulary presented to the student and allow students to study on their own outside the class. Good textbooks also relieve the teacher from the pressure of having to think of original material for every class (Harmer, 1991:257).

Irujo (2006) coincide con los puntos de vista anteriores y aborda el tema sugiriendo que los LT son indiscutiblemente necesarios dado que ellos brindan la guía precisa al momento de enseñar, y no sólo se limitan al qué enseñar, sino al cómo enseñarlo. Igualmente le brindan a los docentes novatos ideas de cómo abordar ciertas temáticas. La autora complementa la idea al incluir la inversión de tiempo como un aspecto importante en la enseñanza, es decir, el libro de texto permite a los docentes invertir el tiempo en actividades diferentes a la creación de actividades y material en general.

Hutchinson y Torres coinciden con lo expresado por Irujo (2006) así:

Most of their responses centre around the facilitating role of the textbook: it saves time, gives direction to lessons, guides discussion, facilitates giving of homework, making teaching easier, better organized, more convenient and learning easier, faster, and better (1981:4).

De igual manera, Richards (2001) expresa que los LT sirven como base de la información que los estudiantes reciben y de la práctica que se da en el aula. Éstos pueden ser la base del contenido de los planes de trabajo de clase. Igualmente pueden servir de manera importante al brindar otra fuente de contacto con la lengua diferente a la dada por el docente. Este autor menciona, entre otras, las ventajas que tiene el uso de los libros de texto:

1. They provide structure and a syllabus for a program
2. They help standardize instruction
3. They maintain quality
4. They provide a variety of learning resources (workbooks, videos, etc)
5. They are efficient
6. They can provide effective language models and input
7. They can train teachers
8. They are visually appealing

Las ventajas anteriormente mencionadas se complementan con las dadas por Irujo (2006) quien las plantea de la siguiente manera:

1. Texts are written by experienced teachers and writers, and many of them are quite good.
2. Texts provide a "big picture" of the whole curriculum and guidelines for what to do.
3. It is very easy to jump around, with no clear goal, when you use a variety of materials with no single book as a reference (Irujo, 2006:6).

Fredericks (2005) amplia las virtudes expresadas por Richards e Irujo planteando que los LT son especialmente beneficiosos para los profesores que inician su labor dado que tanto el material como cada planeación de la clase son explicadas en gran detalle. Igualmente dice que la información es presentada de manera balanceada y cronológica, y se explican los procedimientos que deben llevarse a cabo en el aula. Por último agrega que las series de LT brindan un programa completo el cual está basado en las investigaciones más recientes. Todo lo anterior hace de los LT una excelente ayuda para la enseñanza y un recurso valioso para los profesores y los estudiantes.

Luego de revisar algunas de las ventajas, se examinarán las desventajas planteadas por distintos autores respecto a los LT. Ariew (1982) plantea que el libro de texto ha sido considerado como un objeto permanente y mítico, y la actitud hacia éste puede llegar a la reverencia. Esta actitud descrita anteriormente se conoce como reificación y hace referencia a la atribución injustificada de cualidades de excelencia, autoridad y validez a los libros de texto. El mismo autor dice que el uso de éstos puede llevar a la reducción de las habilidades cognitivas implicadas en la enseñanza, y que igualmente lleva a que el docente base sus decisiones exclusivamente en el libro de texto y en el libro del profesor.

De la misma manera, Awasthi (2006) coincide con Ariew (1982) al plantear que los LT son vistos por los docentes como sus amos y los siguen religiosamente

(Awasthi, 2006:3). De esta forma los profesores se vuelven menos creativos y llegan fácilmente a convertirlos en el currículo, a lo que Fredericks (2005) hace referencia como un error común de los maestros.

En otras palabras, los docentes tienden a confiar demasiado en los libros de texto y así, son éstos los que determinan los componentes y métodos de enseñanza. Irujo (2006) sugiere que cuando los profesores utilizan los LT como su única guía, el LT se convierte en el currículo. Igualmente si lo utilizan como su fuente de orientación exclusiva para preparar los planes de clase, éstos se convierten en el plan de clase, y cuando ellos lo usan como su inefable surtidor de ideas sobre cómo enseñar, el LT se convierte en su única forma de desarrollo profesional.

Por su lado Richards (2001) añade los siguientes elementos como desventajas de los LT:

1. They may contain non-authentic language
2. They may distort content
3. They may not reflect students' needs
4. They can deskill teachers
5. They are expensive (Richards 2001:2)

En el mismo sentido, Ur (1996) citada por Awasthi (2006) coincide por lo expresado por Richards y agrega los siguientes elementos como argumentos en contra del uso de los LT, así:

- If every group of students has different needs, no one textbook can be a response to all differing needs.
- Topics in a textbook may not be relevant for and interesting to all.

- A textbook is confining i.e. it inhibits teachers' creativity.
- A textbook of necessity sets prearranged sequence and structure that may be realistic and situation friendly.
- Textbooks have their own rationale, and as such they cannot by their nature cater for a variety of levels, every type of learning styles, and every category of learning strategies that often exist in the class, and most important of all perhaps,
- Teachers may find themselves as mediators with no free hand and slave, in fact, to others' judgments about what is good and what is not.

A lo anterior, Hutchinson y Torres (1994) añaden que es muy difícil evitar el aseverar que los argumentos en contra de los LT se basan en valores ideológicos o culturales que no coinciden con la realidad de las necesidades de los estudiantes, en especial si éstos provienen de distintos contextos, o países.

Para concluir puede afirmarse que se hace necesario considerar tanto los beneficios como las limitaciones del uso de los LT e igualmente es importante analizar las consecuencias negativas de éstos (Richards, 2001). Ningún LT es perfecto, pero sí puede ser considerado como un recurso, o como una guía que nos ayuda a orientar el proceso de enseñanza del inglés, y que de acuerdo con Hutchinson y Torres (1994) si son adecuadamente utilizados pueden convertirse en un excelente vehículo para un cambio efectivo y duradero en el campo de la enseñanza.

3.3.1. Propuestas de evaluación de los libros de texto

Dado que los libros de texto son esenciales, pero no los únicos materiales claves en la enseñanza, la evaluación de éstos es un práctica sobre la cual existe mucha literatura sustentada por autores como Rivers (1968), Williams

(1983), Cunningsworth (1984), Grant (1987) y Sheldon (1987), entre otros; sin embargo dicha evaluación no es una práctica que date de mucho tiempo atrás.

Cunningsworth (1984) plantea que evaluar un LT es examinarlo a la luz de dos aspectos fundamentales como son los objetivos de enseñanza y el tipo de estudiantes para quienes va dirigido. El mismo autor menciona la importancia de evaluarlos de acuerdo con Hutchinson (1987) así:

(...) materials evaluation plays such an important role in language teaching that its potential for influencing the way teachers operate is considerable. Materials evaluation can and should be a two-way process which enables teachers not just to select a textbook, but also to develop their awareness of their own teaching/learning situation (Hutchinson, 1987:22).

Por lo tanto, evaluar un texto, puede ser entendido como la confrontación de los objetivos de éste con los del profesor o programa interesado en usarlo, sus contenidos y forma de presentarlos, con las necesidades y preferencias de los usuarios (Forero, 2000).

Por otra parte, autores como Cunningsworth (1995) establecen la diferencia entre dos enfoques o métodos para llevar a cabo la evaluación de LT, éstos son el impresionista y la evaluación en profundidad. El primero sólo provee una presentación general del material que no es suficiente para asegurar una correspondencia entre el contenido de los libros de texto y los requerimientos de la situación específica de enseñanza aprendizaje; el segundo se hace necesario en la medida que considera la descripción del lenguaje, las suposiciones subyacentes sobre la enseñanza, etc. Cunningsworth plantea que la combinación de las dos anteriores es la base perfecta para llevar a cabo una evaluación de LT.

Otros autores como Tomlinson (1998) añaden un tercer enfoque conocido como la lista de control (Checklist method) el cual contrasta la objetividad con la subjetividad. Este enfoque tiene algunas ventajas sobre los dos anteriores, la primera está relacionada con que es sistemática lo que asegura que todos los elementos considerados importantes sean tenidos en cuenta; la segunda tiene

que ver con la relación tiempo invertido en la evaluación de los LT con la cantidad de información recolectada; la tercera se relaciona con el formato utilizado para la recolección de la información, el cual permite una comparación constante de los materiales evaluados; la última hace referencia a que provee todas las categorías de una manera explícita de manera que sean entendidas por todos los participantes en la evaluación para que todos tengan un marco común para la toma de decisiones (McGrath, 2002:115).

En representación de este modelo, autores como Rivers (1968), Williams (1983), Cunningsworth (1984), Sheldon (1988), Ur (1996), Harmer (1991), Zabawa (2001), Garinger (2002), Litz (2005), y Jahangard (2007), han propuesto sus propias listas de control para evaluar los distintos libros de textos. Entre las más representativas se encuentran la de Cunningsworth (1984) cuya lista es exhaustiva y comprende ocho categorías: objetivos y enfoques, diseño y organización, contenido del lenguaje, habilidades, temas, metodología, libros del profesor y otras consideraciones prácticas. Cada una de estas categorías contiene de cuatro a siete ítems para evaluar cada una de ellas.

Sheldon (1988) incluye en su lista dos categorías principales: los detalles reales (factual details) y factores asociados. En la primera categoría se incluyen por ejemplo, el título, el autor, duración del curso, tamaño, etc., y en la segunda categoría se incluyen aspectos como disponibilidad del LT, fundamentos pedagógicos, autenticidad, flexibilidad, validez educacional, evaluación, etc. La evaluación de esta lista de control se basa en una escala de 4 puntos que va desde malo hasta excelente. Se hace importante anotar que Karamoozian y Rizai (2008) plantean que una de las mayores desventajas de esta lista es que no fue piloteada por el autor ni tampoco brindo una guía de cómo aplicarla o adaptarla.

Otra lista representativa es la presentada por Ur (1996) quien ofreció una lista de 19 criterios que deberían ser tenidos en cuenta para la evaluación de los libros de texto. Éstos incluyen, los objetivos los cuales deben ser explícitamente escritos en la introducción e implementados en el material, un

enfoque educacional y social para la comunidad prevista, materiales visuales, instrucciones claras, cubrimientos del programa, contenidos, etc. La evaluación se basa en una escala de 5 puntos en la que se utilizan símbolos como doble marca (muy importante), una marca (más o menos importante), signo de interrogación (no se está seguro), una cruz (no importante) y doble cruz (sin importancia).

Karamoozian y Rizai (2008) expresan que a pesar de que esta lista es muy sencilla y fácil de seguir, tiene algunos inconvenientes como son la falta de equilibrio en términos de las características consideradas en relación a los aspectos físicos del LT e igualmente limita la comparación de varios textos o capítulos de un mismo texto.

Una tercera lista a la que se hará referencia es la de Litz (2005) la cual fue creada para ser contestada por profesores y estudiantes. Las preguntas tienen que ver con consideraciones prácticas, diseño del LT, actividades, habilidades, tipo de lenguaje, contenido, etc. El sistema de evaluación está basado en una escala de 10 puntos que va desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo.

La última lista a la que se hará mención es la presentada por Jahangard (2007) quien después de examinar más de 10 listas de control de libros de texto, escogió 13 características que eran comunes en todas las anteriores. Dichas características son expuestas así:

(...) explicit objectives in the layout and introduction that are implemented in materials, good vocabulary explanation and practice, educationally and socially acceptable approaches, periodic reviews and test sections, appropriate visual materials, interesting topics and tasks, clear instructions, clear attractive layout and print easy to read, content clearly organized and graded, plenty of authentic language, good grammar presentation and practice, fluency practice in all four skills, and developing learning strategies of learners to become independent (2010:14).

Cabe anotar que la forma de evaluación de esta lista es totalmente descriptiva. Karamoozian y Rizai (2008) agregan que ésta ha sido piloteada y por lo tanto la persona que la utilice encontrará explicaciones pertinentes al momento de

aplicarla. Sin embargo, estos autores sugieren que las características presentadas no están organizadas y por lo tanto no será fácil seguirla. Otro aspecto negativo es la manera de evaluar; en tanto que es únicamente descriptiva, se hace difícil comparar diferentes LT o mostrar los resultados gráficamente.

Por otro lado, de acuerdo con Awasthi (2006), hay autores quienes han propuesto diversas estructuras para llevar a cabo las evaluaciones de LT; por ejemplo, Richards (2001) propone evaluar los LT teniendo en cuenta el papel de éstos, el papel del docente e igualmente el papel de los estudiantes en el programa, mientras que Cunningsworth (1995) da mayor relevancia a las necesidades de los estudiantes y lo expresa así:

- They should correspond to learner's needs. They match the aims and objectives of language learning program.
- They should reflect the uses (present or future) which learners will make of the language. Textbook should be chosen that will equip students to use language effectively for their own purposes.
- They should take account of students' needs as learners and should facilitate their learning processes, without dogmatically imposing a rigid method.
- They should have a clear role as a support for learning. Like teachers they mediate between the target language and the learner (Cunningsworth, 1995: 5).

Otros autores como Ellis (1997) distinguen dos tipos de evaluación, en primer lugar, la predictiva que tiene que ver con la evaluación que se realiza antes de que el LT sea utilizado en un programa y cuyo objetivo es revisar si éste se acomoda a los propósitos planteados en dicho programa; en segundo lugar está la retrospectiva; esta evaluación se lleva a cabo después de haber utilizado los LT y el objetivo principal es revisar si los materiales funcionaron bien para los estudiantes. Por lo general esta última evaluación se realiza para determinar si dichos LT se continúan utilizando dentro de un programa específico.

Cunningsworth (1995) coincide con Ellis en dos de los momentos planteados para evaluar los LT, y añade uno más. Este autor manifiesta que el primer tipo

de evaluación es el predictivo o “pre-uso” que está diseñado para examinar el desarrollo potencial de un LT; la siguiente hace referencia a la evaluación “en-uso”, la cual sugiere básicamente la evaluación del material que está siendo utilizado en el momento; finalmente se menciona la evaluación reflexiva o “post-uso” que se lleva a cabo después de que el LT ha sido utilizado. Vale decir que este último tipo de evaluación será el que se realizará en este trabajo.

Por su parte, McDonough y Shaw (2003) proponen un modelo de dos fases para llevar a cabo la evaluación de los LT así:

We thus examine criteria in two stages, as external evaluation that offers a brief overview of the materials from outside (cover introduction, and table of contents), which is then followed by a closer and more detailed internal evaluation (2003:61).

Para llevar a cabo el análisis de las series de libros textos utilizados en el contexto de la carrera de filología e idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia: *Headway* y *Cutting Edge*, se utilizará este último enfoque, es decir, el propuesto por McDonough y Shaw quienes plantean la necesidad de llevar a cabo en primera instancia una evaluación externa para posteriormente llevar a cabo una evaluación interna. Dichas evaluaciones comprenden los aspectos que se mencionan a continuación:

- **Evaluación externa**

Esta evaluación inicial examina lo que los libros dicen acerca de sí mismos (Cunningsworth, 1995) e incluye el análisis de los siguientes aspectos:

1. Tipo de receptor
2. Nivel de proficiencia
3. Contexto de la enseñanza (inglés general o específico)
4. Estructuración del material en unidades didácticas

5. Concepción del autor respecto a la lengua, su aprendizaje y enseñanza
6. Material como centro del curso (core course) o como material suplementario
7. Disponibilidad del libro del profesor
8. Inclusión de listas de vocabulario
9. Tipo y características del material visual que contiene el diseño y presentación de los materiales
10. Diseño del libro de texto (layout)
11. Aspectos culturales e inclusión de test.

- **Evaluación interna**

Esta evaluación examina la consistencia interna y la organización del material a través de la revisión juiciosa de los siguientes elementos:

1. Presentación de las habilidades
2. Graduación y secuencia de los materiales
3. Autenticidad de los materiales de escucha
4. Conveniencia del material para distintos estilos de aprendizaje y claridad para motivar a estudiantes y profesores por igual

La información del análisis proporcionado por este modelo, se complementará con la información recolectada en un instrumento cuyos criterios fueron contruidos para brindar información relevante sobre los objetivos, la

estructura, los materiales complementarios y la actualidad, entre otros, de las series *Headway* y *Cutting Edge*.

3.3.2. El libro de texto y su relevancia en la didáctica no parametral

El papel del libro de texto dentro de la didáctica no parametral es la de un libro abierto a otras fuentes de conocimiento, a actividades que se desarrollen en diversas formas, unas de manera individual y otras en grupo; libros de texto que oferten recursos de internet, adaptados a las necesidades de cada alumno, con diferentes propuestas para que tanto los profesores como los estudiantes puedan optar por las más convenientes, de manera que lo teórico se vea ligado a lo práctico. La idea de la didáctica no parametral es sinónimo de brindarle herramientas al estudiante para que no quede fuera de la realidad, sino por el contrario para que el estudiante pueda estar dentro del currículo, dejando de ser un sujeto externo al mismo. El libro de texto, por lo tanto, debe permitirle al estudiante fortalecer la capacidad de preguntar, de construir a partir del cuestionamiento.

Lo anterior hace referencia a continuar utilizando los libros de texto como un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no como el único. Se hace necesario alimentar el libro de texto con propuestas que dinamicen y flexibilicen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Con las propuestas que se presentaran en el último capítulo de este trabajo, quiere desarrollarse la autonomía, y el trabajo en equipo (círculos de reflexión) como competencias fundamentales de la didáctica no parametral. Este trabajo en equipo busca fortalecer la autoestima de los estudiantes, estimulando los lazos de solidaridad y tolerancia.

La idea es entonces dejar de utilizar los libros de texto como única fuente de ideas para la enseñanza dado que en ellos la mayoría de las veces el contenido es fragmentado; éstos son solamente un pretexto para la enseñanza y para el aprendizaje, un recurso más en manos de los usuarios; por el contrario, debe propenderse por hacer de la teoría parte de la práctica, propiciar espacios de análisis y discusión, proponer actividades de aprendizaje

donde se favorezca la reflexión, y la construcción autónoma de nuevos conocimientos.

En consonancia con lo anterior, las actividades de aprendizaje son un reconocimiento de la singularidad de cada grupo, así como la constante forma de re-crear la enseñanza. Por lo expresado anteriormente, este aparte va unido a las propuestas alternativas y/o complementarias que se presentarán como formas de dinamizar y flexibilizar el uso del libro de texto en el aula en el capítulo VIII.

RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO III

El capítulo III versó sobre el papel del libro de texto en la formación de los futuros docentes de inglés. Inicialmente el capítulo abordó algunos antecedentes internacionales y nacionales que enriquecieron este trabajo investigativo en la medida que brindaron elementos interesantes para ser desarrollados en el mismo como por ejemplo, el papel polémico del libro de texto en la enseñanza y aprendizaje del inglés, y diferentes criterios para abordar la evaluación de los mismos, los cuales se encuentran detallados en los trabajos propuestos por Williams (1983), Karamoozian y Riazi (2008), Nemati (2009), Litz (2005) y Awasthi (2006).

Igualmente se presenta un aparte que busca mostrar un estado del arte del papel del libro de texto en universidades que forman docentes de inglés. Se muestra que en la mayoría de ellas se utiliza esta herramienta metodológica en el aula porque, entre otros, éstos responden a las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros docentes de lengua extranjera, en especial cuando se trata de competencias básicas dado que los contenidos que se estudian en este nivel de formación son relativamente constantes y requieren de procesos y estrategias similares.

De la misma manera los docentes plantean que los libros de texto son confiables dado que cada día las editoriales se preocupan más por mejorar su

calidad al incorporar las nuevas tendencias para la enseñanza de las lenguas. Otros dicen que se ajustan a las características de distintas metodologías a distancia dada la amplia variedad de posibilidades de aprendizaje que ofrecen y por sus recursos en internet.

En su mayoría los docentes de las diversas universidades colombianas plantearon que los libros de texto se utilizan complementariamente con otros recursos para abordar o profundizar temas específicos.

De la misma manera, se hizo referencia a la importancia de los libros de texto de acuerdo con la didáctica tradicional, para lo que inicialmente se presenta la definición más apropiada para los libros de texto, los cuales son entendidos como componentes esenciales en la mayoría de los programas de lenguas alrededor del mundo, en especial por el papel que cumplen como herramienta básica dentro de la enseñanza. Se amplía esta definición diciendo que los libros de texto son un recurso importante para el aprendizaje auto dirigido, una fuente para la presentación de materiales, ideas y actividades, una referencia importante para los estudiantes en la medida que éstos les plantean unos objetivos predeterminados en el estudio de la lengua, y finalmente un apoyo para los profesores con menos experiencia docente a quienes puede ayudarles a ganar confianza en la enseñanza.

Adicionalmente, este capítulo se refiere a los propósitos para los cuales los libros de texto son utilizados, encontrando de mayor relevancia los planteados por Garinger, quien además de mencionar los planteados por Cunningsworth, agrega que éstos son utilizados como el mismo currículo haciendo que los docentes consideren los materiales curriculares como la panacea del proceso enseñanza-aprendizaje, inscribiéndolos en un paradigma transmisivo, tecnoburocrático, instrumental. Esta visión es compartida por autores como Awasthi (2006), Ariew (1981), Fredericks (2005) e Irujo (2006).

Sin embargo, es importante tener en cuenta tanto los beneficios como las limitaciones del uso de los libros de texto; dependiendo de la manera en que éstos sean utilizados y de la forma en que los docentes conciban su aplicación

en el aula, es decir, de su uso creativo y dinámico, éstos pueden llegar a ser una guía que oriente el proceso de enseñanza, o inclusive ir más allá, convirtiéndolos en un recurso que emancipa, que libera, que genera personas críticas al mismo tiempo que fomentan el trabajo en grupo y actitudes solidarias, de justicia y equidad, principios básicos de la didáctica no parametral.

Entre las limitaciones más importantes mencionadas por diversos autores se plantean las siguientes: los libros de texto contienen un lenguaje poco auténtico, suelen distorsionar los contenidos, no reflejan las necesidades de los estudiantes y son costosos. También se adiciona otra limitación y es la de no permitir que los profesores sean creativos al momento de enseñar la lengua extranjera.

Finalmente el capítulo abordó diversas propuestas para la evaluación de libros de texto, entendida como la confrontación de los objetivos del libro de texto con los del profesor, o programa interesado en usarlo, sus contenidos y forma de presentarlos con las necesidades y preferencias de los usuarios (Forero, 2000). Entre las diversas propuestas estudiadas, se hace necesario diferenciar entre dos enfoques o métodos denominados impresionista y la evaluación en profundidad. Hay un tercer enfoque introducido por Tomlinson (1998) llamado lista de control. La mayoría de las propuestas se perfilan en el último enfoque mencionado en donde varios autores hacen sus propuestas. Algunos de ellos son Rivers (1968), Cunningsworth (1984), Sheldon (1988), Ur (1996), y Jahangard (2007) entre otros.

La autora de este trabajo encontró interesantes las de autores como Cunningsworth por su exhaustividad y la de Jahangard (2007) por el trabajo interesante que llevó a cabo al comparar más de 10 listas y tomar los elementos comunes para proponer una nueva que fuera incluyente y completa a la vez.

Otros autores como Ellis y Cunningsworth proponen otras categorías en la evaluación las cuales tienen que ver con el momento en que estas son llevadas

a cabo y las cuales se denominan predictiva o pre-uso, en-uso y post-uso o retrospectiva.

Para llevar a cabo parte de este trabajo investigativo la autora utilizó una evaluación retrospectiva con profundidad; dicha propuesta es la hecha por McDonough y Shaw (2003) quienes proponen un modelo flexible de dos fases: una llamada evaluación externa y la otra evaluación interna. La primera consiste en una evaluación inicial que incluye la revisión cuidadosa del tipo de receptor, nivel de proficiencia, contexto de la enseñanza, estructuración del material en unidades didácticas, concepción del autor respecto a la lengua, su aprendizaje su enseñanza, material como centro o suplemento del curso, disponibilidad del libro del profesor, inclusión de listas de vocabulario, tipo y características del material visual, diseño del libro de texto y finalmente los aspectos culturales tratados en el mismo y la inclusión de test.

La segunda consiste en un examen detallado de la consistencia interna y la organización del material a través de la revisión de: la presentación de las habilidades, graduación y secuencia de los materiales, autenticidad de los materiales de escucha y la conveniencia del material para los distintos estilos de aprendizaje y la claridad para motivar tanto a profesores como alumnos.

Esta propuesta fue la más adecuada para llevar a cabo la evaluación de los libros de texto *Headway* y *Cutting Edge* (capítulo IV) dada la flexibilidad del modelo como tal, y a la vez la rigurosidad para abordar cada uno de los aspectos propuestos los cuales brindan un panorama retrospectivo que permite identificar las fortalezas y debilidades de los mismos y al mismo tiempo establecer una relación con la manera en que éstos fueron utilizados en el aula.

Finalmente, este capítulo introdujo el papel del libro de texto para la didáctica no parametral para la cual es la de un libro abierto a otras fuentes de conocimiento, a actividades que se desarrollen en diversas formas, unas de manera individual y otras en grupo. El libro de texto debe permitirle al estudiante fortalecer la capacidad de preguntar, y de construir conocimiento a partir del cuestionamiento.

SEGUNDA PARTE: MARCO PRÁCTICO

Este capítulo presenta ampliamente el escenario específico en el que se desarrolla esta investigación, Universidad Nacional de Colombia, programa de filología e idiomas (inglés) del Departamento de lenguas extranjeras donde me desempeño como profesora de planta. El papel de la autora de este trabajo como docente de inglés y las problemáticas observadas en los docentes en formación respecto al desarrollo de las competencias lingüísticas, así como de la competencia comunicativa en general, el desarrollo de la autonomía, la necesidad de propiciar actitudes positivas por parte de los alumnos hacia el aprendizaje la llevaron, en primer lugar, a reflexionar sobre este tema y en segundo lugar a considerar propuestas alternativas que recreen formas de enseñar y aprender inglés como lengua extranjera. De esta manera se espera que estas reflexiones sean de gran importancia para el programa como tal, y por ende para los docentes y estudiantes.

CAPÍTULO IV

EL CONTEXTO DE ACCIÓN

El contexto de acción es el capítulo que presenta el entorno en el que se desarrolla esta investigación. Se introduce, en primer lugar, el sistema educativo colombiano, y se describen brevemente aquellas leyes en la que éste se fundamenta. Luego, se hace una presentación de la Universidad Nacional de Colombia la cual se encuentra catalogada como la mejor universidad pública del país. Finalmente se realiza una presentación del Programa curricular de filología e idiomas (inglés), escenario de este proceso investigativo.

Igualmente, este capítulo desarrolla con profundidad el tema relacionado con los libros de texto en este programa y el papel que éstos han tenido en la formación de los docentes de inglés, lo cual responde a los objetivos planteados en esta tesis doctoral.

4.1. Generalidades legales

El sistema educativo colombiano está fundamentado en la Constitución colombiana de 1992 y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la cual en su artículo I establece que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes. La misma Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de la personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. De igual manera el organismo colombiano encargado de la formación de los

colombianos en los diferentes niveles educativos es el Ministerio de Educación Nacional.

4.1.1. El sistema educativo colombiano

El sistema educativo en Colombia está organizado de la siguiente manera: educación formal, no formal e informal.

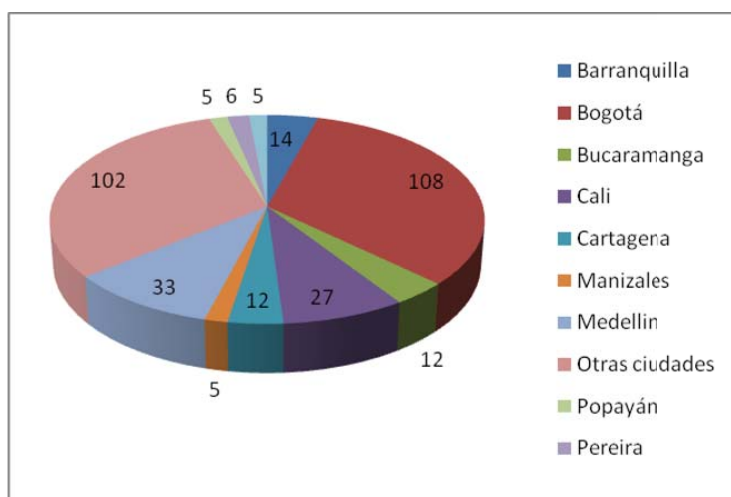
Este aparte hace referencia a la educación formal en Colombia, la cual se encuentra organizada en cinco niveles y se contemplan de la siguiente manera:

- El primer nivel es el de preescolar el cual se caracteriza por la inserción del infante a la vida escolar, y está dirigida a niños menores de siete años, con un mínimo obligatorio de un año. La edad de egreso está entre los 6 y 7 años.
- La segunda es la educación básica la cual consta de un ciclo de nueve años repartidos en dos ciclos, la básica primaria que consta de cinco años y la básica secundaria de cuatro años; este ciclo es obligatorio de acuerdo con la Ley 115 de 1994, artículo 14. Se espera que la edad de egreso sea entre los 14 y los 16 años.
- La tercera etapa se conoce como educación media y ésta puede ser académica o técnica; tiene una duración de dos años y la edad de egreso oscila entre los 16 y los 18 años.
- El cuarto nivel o etapa es la de la educación pos secundaria, superior o de pregrado y se compone por la oferta técnica, tecnológica y universitaria. Dura entre 2 y 6 años y la edad de egreso está dada de acuerdo con la modalidad escogida y puede oscilar entre 23 y 26 años.

La universidad en Colombia, como en los demás países latinoamericanos, surge como institución para satisfacer las necesidades de nuevos saberes al servicio de la sociedad del conocimiento, con el fin de que los ciudadanos

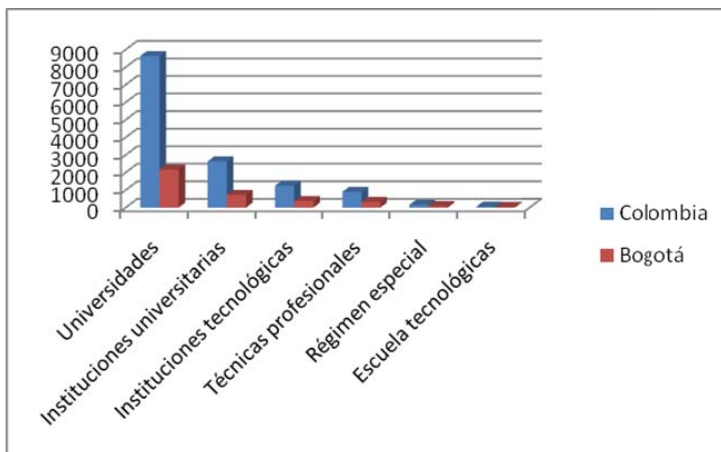
puedan alcanzar mayores saberes individuales que luego puedan ser revertidos en la sociedad.

La estructura organizativa en la que se rige el sistema educativo superior colombiano está señalada por la Ley 30 de 1992. Hoy en día en Colombia el sistema educativo superior está conformado por 329 universidades con modalidades de enseñanza presencial y a distancia, de las cuales 108 se encuentran ubicadas en la ciudad de Bogotá, es decir, el 32.8% de las universidades colombianas se encuentran en la capital del país, como lo muestra la gráfica dada por la Cámara de comercio de Bogotá en un estudio titulado “*La educación superior en Bogotá y Colombia, 2005*”:



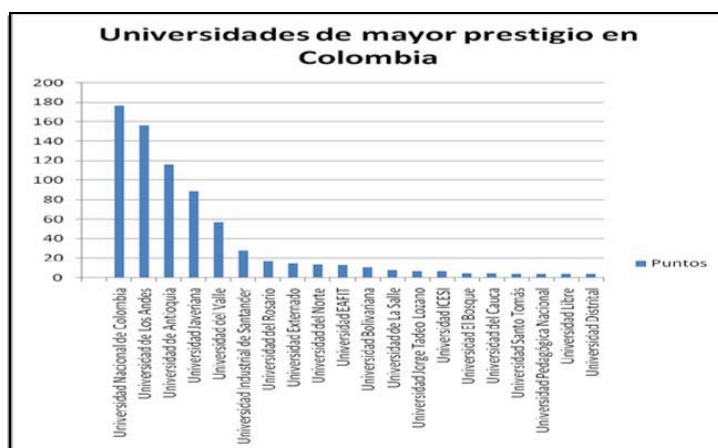
Gráfica N° 1. Número de universidades en Colombia (adaptada de “*La educación superior en Bogotá y Colombia, 2005*”)

Este mismo estudio muestra que la oferta técnica, tecnológica y universitaria en el país es amplia, siendo esta última la que predomina, como se muestra en la gráfica N° 2, de acuerdo con los datos suministrados por el Ministerio de Educación Nacional y el Sistema Nacional de Información de educación superior.



Gráfica N° 2. Programas académicos en Bogotá y en Colombia.

De la misma manera, es interesante anotar que de las 21 universidades de mayor prestigio en el país (gráfica N° 3), 12 están ubicadas en Bogotá, encabezando la lista la Universidad Nacional de Colombia sobre la cual versa este trabajo.



Gráfica N° 3. Universidades de mayor prestigio en Colombia

La quinta etapa es la educación de posgrado la cual se realiza luego de haber obtenido el título de profesional. Estos programas se orientan hacia la profundización, complementación y perfeccionamiento de los conocimientos y destrezas adquiridas durante los estudios de pregrado, al igual que a la adquisición de habilidades investigativas y a la generación de nuevos conocimientos que brinden solución a problemas de interés social. Es

importante anotar que estos estudios permiten alcanzar un nivel superior desde el punto de vista profesional o científico y están clasificados en especialización, maestría, doctorado y pos doctorado:

El primero consiste en profundizar en un tema o área dentro de un campo de aplicación de varias profesiones, a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador y se obtiene el título de Especialista.

El segundo se realiza con el fin de adquirir una formación en un área interdisciplinaria, profundizando en la capacitación para el desarrollo tecnológico teórico y profesional para realizar investigaciones. En este tipo de programas debe realizarse un trabajo, proyecto o tesis, sustentado ante un jurado de calificación.

El tercero tiene como objetivo principal brindar un aporte original en un área determinada del conocimiento. Y el cuarto tiene como objetivo lograr la formación de investigadores en el nivel avanzado.

4.2. La Universidad Nacional de Colombia

La Universidad Nacional de Colombia fomenta el acceso con equidad al sistema educativo colombiano, y provee la mayor oferta de programas académicos y forma profesionales competentes y socialmente responsables (Misión de la UNAL). Esta universidad tiene siete sedes en el país: Amazonía, Caribe, Manizales, Orinoquía, Palmira, Medellín y Bogotá.

La sede más grande es la ubicada en la ciudad de Bogotá, la cual tiene once facultades con cuarenta y nueve programas académicos de pregrado, y 251 de posgrado.



Imagen N° 1 Bogotá en el contexto de Colombia

4.2.1. **Ámbito espacio – temporal**

La Universidad Nacional de Colombia (UNAL), sede Bogotá, se encuentra ubicada en La Ciudad Universitaria, el Centro Gaitán y el Claustro de San Agustín. Es el conjunto de Facultades e Institutos de investigación más importante del país y el Campus urbano más grande de la ciudad con 125 edificaciones, 17 declaradas como parte del patrimonio cultural de la Nación.

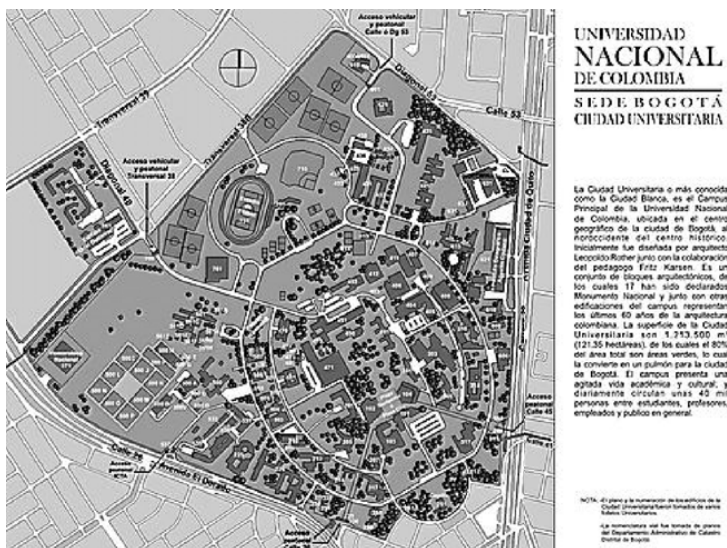


Imagen N° 2 La Universidad Nacional de Colombia – Ciudad Universitaria

- Bogotá

La UNAL ofrece a través de la Facultad de Ciencias Humanas, la carrera de filología e idiomas, planes en lengua extranjera: inglés, francés y alemán. El nivel de formación es de licenciatura, por lo cual los estudiantes reciben el título de licenciados en filología e idiomas, especialidad inglés, francés o alemán. La duración de esta carrera es de 8 semestres, en jornada diurna.

4.2.1.1. Descripción del programa curricular de filología e idiomas énfasis en inglés

Para este estudio se tomará en cuenta este programa curricular exclusivamente. El objetivo del departamento es formar docentes en lengua extranjera que sean capaces de reflexionar sobre aspectos de la lengua, su pedagogía, su cultura y problemáticas educativas de nuestro medio. De la misma manera, quiere preparar futuros profesionales que puedan impulsar cambios a través de la investigación y el diario quehacer como educadores.

Los datos mencionados a continuación son tomados del documento de autoevaluación con fines de acreditación (2007) del mencionado programa.

Como se dijo anteriormente, esta carrera tiene una duración de 8 semestres, tiempo en el cual los estudiantes cursan 41 asignaturas en total. Como se observa en la Imagen N° 3 esta carrera tiene un fuerte componente lingüístico (doce asignaturas); lenguas extranjeras (ocho asignaturas: seis básicos de lengua extranjera y dos niveles de traducción); un componente pedagógico (cinco asignaturas); uno de comunicación (dos asignaturas); uno de literatura (siete asignaturas); un componente de investigación (tres asignaturas); tres asignaturas complementarias o electivas que pueden ser en idioma extranjero diferente al del plan de estudios del estudiante, o que el estudiante puede escoger de la diversidad de cursos electivos ofrecidos por la Facultad de Ciencias Humanas u otras facultades de la universidad.

Ahora bien, este plan curricular fue modificado en el segundo semestre de 2008 con el fin de adaptarse a la reglamentación vigente dada por el Decreto 808 de 2002 por el cual se ordena expresar en créditos académicos la carga de trabajo del estudiante para efectos de movilidad académica entre otros. Igualmente el Decreto 2566 de 2003 sirve como soporte normativo en la reglamentación de los créditos dada que éste establece las condiciones mínimas de calidad para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. De igual manera este Decreto plantea la obligatoriedad de expresar en créditos académicos el tiempo del trabajo académico del estudiante, según los requerimientos del plan de estudios del respectivo programa. Es decir, los créditos son unidades que expresan “el tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle” (Decreto 2566, 2002:6).

Expresado de esta manera el crédito “equivale a 48 horas de trabajo, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y demás horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación” (Ibíd.) Se hace necesario aclarar que el número de horas promedio de trabajo académico semanal del estudiante correspondiente a un crédito será

aquel que derive de dividir las 48 horas totales de trabajo por el número de semanas que cada institución defina para el periodo lectivo respectivo. En el caso particular de la carrera de filología e idiomas, el número de semanas lectivas semestrales es de 16 y el número sugerido de créditos está entre los 15 y los 19.

Ahora bien, el plan curricular que tuvo vigencia hasta el segundo semestre de 2008 puede visualizarse en la Imagen N° 3, y el plan vigente puede observarse en la Imagen N° 4:

Programa Curricular filología e idiomas (inglés)

(Programa curricular anterior 2008)

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Lingüística General I 4hs T	Lingüística General II 4hs T	Morfosintaxis Española I 4hs T	Morfosintaxis Española II 4hs T	Sociolingüística 4hs T	Textolingüística 4hs T		
Español Funcional I 4hs TP	Español Funcional II 4hs TP	Fonética y Fonología Inglesa 4 hs T	Gramática Inglesa I 4 hs T	Gramática Inglesa II 4hs T	Semántica Inglesa 4hs T	Historia de la Lengua Inglesa 4hs T	Seminario de Lingüística Inglesa 2hs T
Teoría Literaria I 4hs T	Teoría Literaria II 4hs T	Civilización Inglesa I 4hs T	Civilización Inglesa II 4hs T	Literatura Inglesa I 4hs T	Literatura Inglesa II 4hs T	Literatura Inglesa III 4hs T	
Inglés Básico I 15hs TP	Inglés Básico II 15hs TP	Inglés Básico III 10hs TP	Inglés Básico IV 10hs TP	Inglés Básico V 10hs TP	Inglés Básico VI 10hs TP	Traducción Inglesa I 4hs TP	Traducción Inglesa II 4hs TP
			Fundamentos de la Educación 3hs T	Psicología y Lenguaje 4hs T	Didáctica del inglés I 4hs TP	Didáctica del inglés II 4hs TP	Práctica Docente del inglés 5hs P
Electiva de	Electiva	Electiva			Metodología de la Investigación 4hs T	Seminario Monográfico I 2hs TP	Seminario Monográfico II 2hs TP

Componente en lengua española hs número de horas por semana

Componente en lengua Inglesa

T Asignatura teórica

Componente electivo

TP Asignatura teórico-práctica

Imagen N° 3 Plan de estudios anterior 2008

PLAN DE ESTUDIOS																																	
PROGRAMA CURRICULAR DE FILOLOGÍA E IDIOMAS - INGLÉS / FRANCÉS / ALEMÁN																																	
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII																										
3 4 4 Lingüística General Formación en Lingüística	3 4 4 4 Morfolingüística Española I Formación en Lingüística		3 4 4 Sociolingüística Formación en Lingüística	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	2 2 4 Historia de la Lengua Idioma Formación en Lingüística	<table border="1"> <tr> <td>2 2 4 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> </tr> </table>						2 2 4 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN										
2 2 4 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN																							
4 6 6 Idioma I - Comunicación oral Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	4 6 6 Idioma II - Comunicación oral Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	4 6 6 Idioma III - Comunicación oral Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	4 6 6 Idioma IV - Comunicación oral Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	3 4 6 Idioma V - Comunicación oral Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	3 4 6 Idioma VI - Comunicación oral Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	3 4 6 Optativa Optativas de Formación en Lingüística	<table border="1"> <tr> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> </tr> </table>						3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN										
3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN																							
4 6 6 Idioma I - Comunicación Escrita Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	4 6 6 Idioma II - Comunicación Escrita Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	4 6 6 Idioma III - Comunicación Escrita Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	4 6 6 Idioma IV - Comunicación Escrita Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	3 4 6 Idioma V - Comunicación Escrita Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	3 4 6 Idioma VI - Comunicación Escrita Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	<table border="1"> <tr> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> </tr> </table>						3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN										
3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN																							
2 2 4 Fundamentos de la Educación Educación y Pedagogía		3 4 4 Fonética y Fonología Idioma Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	3 4 4 Gramática Idioma I Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	3 4 4 Gramática Idioma II Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	3 4 4 Traducción Idioma I Formación en Lengua Extranjera de Especialidad	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	<table border="1"> <tr> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> </tr> </table>						3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN										
3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN																							
		3 4 4 Psicología y Educación Educación y Pedagogía	3 4 4 Dramática Idioma I Educación y Pedagogía	3 4 4 Dramática Idioma II Educación y Pedagogía	3 4 4 Traducción Idioma II Educación y Pedagogía	4 6 8 Práctica Docente Idioma Educación y Pedagogía	<table border="1"> <tr> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> </tr> </table>						3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN										
3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN																							
		3 4 4 Introducción a la Literatura Estudios Literarios y Culturales	3 4 4 Civilización Idioma I Estudios Literarios y Culturales	3 4 4 Civilización Idioma II LIBRE ELECCIÓN	3 4 4 Literatura Idioma I Estudios Literarios y Culturales	3 4 4 Optativa Optativas de Estudios Literarios y Culturales	<table border="1"> <tr> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> </tr> </table>						3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN										
3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN																							
		3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 5 Metodología de la Investigación Investigación	2 2 8 Seminario Monográfico I Investigación	<table border="1"> <tr> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> </tr> </table>						3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN										
3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN																							
							<table border="1"> <tr> <td>2 2 8 Seminario Monográfico II Investigación</td> <td>4 4 2 TRABAJO DE GRADO</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> <td>3 4 2 LIBRE ELECCIÓN</td> </tr> </table>						2 2 8 Seminario Monográfico II Investigación	4 4 2 TRABAJO DE GRADO	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN										
2 2 8 Seminario Monográfico II Investigación	4 4 2 TRABAJO DE GRADO	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN																							
TOTALES SIN INGLÉS 13 16 20	17 24 22	17 24 22	17 24 22	21 28 31	20 28 38	20 24 32	<table border="1"> <tr> <td>34</td> <td>76</td> <td>30</td> <td>140</td> <td>152</td> </tr> <tr> <td>Componente de Fundamentación</td> <td>Componente Disciplinar o Profesional</td> <td>Componente de Libre Elección</td> <td>TOTAL CRÉDITOS SIN INGLÉS</td> <td>TOTAL CRÉDITOS CON INGLÉS</td> </tr> </table>						34	76	30	140	152	Componente de Fundamentación	Componente Disciplinar o Profesional	Componente de Libre Elección	TOTAL CRÉDITOS SIN INGLÉS	TOTAL CRÉDITOS CON INGLÉS											
34	76	30	140	152																													
Componente de Fundamentación	Componente Disciplinar o Profesional	Componente de Libre Elección	TOTAL CRÉDITOS SIN INGLÉS	TOTAL CRÉDITOS CON INGLÉS																													
3 4 4 INGLÉS I	3 4 4 INGLÉS II	3 4 4 INGLÉS III	3 4 4 INGLÉS IV				<table border="1"> <tr> <td>16</td> <td>20</td> <td>20</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>20</td> <td>20</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>TOTALES CON INGLÉS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						16	20	20	20	21	20	20	15	16	10	TOTALES CON INGLÉS										
16	20	20	20	21	20	20	15	16	10																								
TOTALES CON INGLÉS																																	

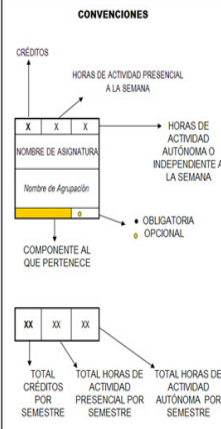


Imagen N° 4 Plan curricular vigente

Ámbito normativo

Este aparte versa sobre la normativa que sustenta la creación y posterior desarrollo del Departamento de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional, al que se encuentra inscrito el programa curricular de filología e idiomas (inglés). La información que se presenta, es provista por el Documento de Autoevaluación escrito en el año 2007 para la acreditación institucional.

En 1959 se crea el Departamento de lenguas modernas y luego, en 1967, pasa a llamarse Departamento de filología e idiomas, el cual se disuelve en 1984, dando paso a los departamentos de Literatura y de Lingüística y al Centro de idiomas. El reconocimiento al desarrollo del Centro de idiomas permitió luego la creación del Departamento de lenguas extranjeras.

En 1961 se creó la Licenciatura de idiomas. En 1967 se aprobó la Carrera de idiomas con planes de estudio en español y lengua extranjera (inglés o francés), en español y lenguas clásicas, y en lenguas extranjeras (inglés y francés). En 1968 se introdujeron modificaciones a los planes de estudio relacionadas con nuevas denominaciones, ubicación de asignaturas e intensidad horaria. Estos planes se conocieron entonces como "planes dobles".

En 1975 la admisión al plan de inglés-francés comenzó a tener como requisito una prueba de aptitud, y en el mismo año se introdujeron nuevas reformas que contemplaban dos planes: español-lengua extranjera (inglés y francés, e italiano o alemán, que desaparecerían después) y español-lenguas clásicas.

En 1988 se estableció el área curricular de ciencias del lenguaje en la Facultad de Ciencias Humanas y, como resultado de la necesidad de actualizar los planes de estudios, se crearon nuevos planes de filología e idiomas: español, humanidades clásicas, alemán, francés e inglés. En la actualidad sólo se admiten estudiantes para los planes de lenguas extranjeras.

El área curricular de ciencias del lenguaje administró hasta diciembre de 2001 los cinco planes de la carrera de filología e idiomas, las carreras de lingüística y español y de filología clásica, la especialización en traducción y la maestría en Lingüística. A partir de la reestructuración de la facultad en 2002, la carrera de filología e idiomas, está bajo la responsabilidad del Departamento de lenguas extranjeras.

Los objetivos generales del Programa de filología e idiomas son los siguientes:

a) Promover mediante la profundización y la actualización, el estudio y la investigación de la lengua española, las lenguas extranjeras, las lenguas clásicas y del lenguaje en general, tanto en la Universidad Nacional como en el país.

b) Mejorar la enseñanza del español, las lenguas extranjeras, las lenguas clásicas y la lingüística para aquellos niveles de escolaridad en los cuales dicha enseñanza sea aplicable.

c) Promover la cualificación del personal docente de la Universidad Nacional en lo atinente a la enseñanza e investigación del lenguaje en general y de las lenguas particulares.

Los objetivos específicos son los de formar profesionales que:

a) Tengan un dominio teórico adecuado de la estructura, la función, el funcionamiento, la génesis y la evolución del lenguaje en general y la lengua española, las lenguas extranjeras y las lenguas clásicas.

b) Posean destrezas comunicativas que les permitan contribuir a su propio desarrollo mediante la adquisición de conocimientos y cultura en general y mediante su afianzamiento en la sociedad como personas dotadas de pensamiento libre y autónomo en lo laboral, político e ideológico, etc.

c) Puedan investigar sobre la estructura, función, funcionamiento, génesis y evolución de sus respectivos objetos de enseñanza y de esa manera contribuir al conocimiento de estas realidades y a su propia promoción profesional. (Autoevaluación institucional, 2007:18).

La naturaleza del plan de estudios de la Carrera de filología e idiomas plantea una metodología tendiente al dominio de la lengua desde las perspectivas comunicativa, pedagógica, investigativa y de autonomía. En concordancia con la evolución que ha tenido la pedagogía de las lenguas extranjeras al nivel mundial, el Plan Curricular ha adoptado aquellos enfoques que, basados en investigaciones y experiencias educativas, socio-lingüísticas y psicolingüísticas, han brindado marcos de referencia para apoyar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje de otros idiomas.

A partir de los postulados universales del enfoque comunicativo que da prioridad, entre otros aspectos, a la negociación de sentido, a la integración de elementos socioculturales, al aprendizaje significativo, a la flexibilidad en el rol del profesor, a la explotación de materiales pedagógicos y auténticos y al desarrollo de la autonomía, se establecen relaciones con otros enfoques pedagógicos que apoyan el desarrollo de competencias en los idiomas extranjeros. Las prácticas pedagógicas integran diversas alternativas: aprendizaje cooperativo, interactivo, intercultural —lenguaje integral— y aprendizaje basado en tareas y proyectos en la búsqueda de solución de problemas.

A diferencia de la tradición en la cual el docente centraba su actividad en la pedagogía extensiva y magistral, actualmente los procesos de enseñanza están centrados en el estudiante, de tal manera que él participa activamente y con más autonomía. La realización de actividades comunicativas y de trabajo por parejas y en grupo posibilitan el compartir, confrontar, discutir, llegar a consensos, autoconocerse y descubrir el potencial interior, a la vez que se interioriza la lengua extranjera: su estructura, función y funcionamiento. Es así como la lengua sirve de medio y fin en el aula de clase.

El desarrollo de las cuatro habilidades tradicionales (lectura, escucha y producción oral y escrita) se hace simultáneamente en todos los cursos de forma integral y gradual de acuerdo con los niveles de competencia: elemental, intermedio y avanzado; por ejemplo, en el plan de alemán, los primeros niveles hacen énfasis en el desarrollo de la competencia gramatical, para integrar en posteriores niveles las otras competencias: sociolingüística, discursiva y estratégica.

4.2.2.1. El perfil personal y profesional

El perfil personal y profesional del estudiante consiste en formar profesionales, usuarios y analistas de la lengua extranjera que se desempeñen en general como docentes especialistas en la pedagogía de la lengua extranjera y/o investigadores de la misma; algunos se especializarán en traducción y muchos otros en el medio editorial. De igual manera velará por la formación de docentes en lengua extranjera capaces de reflexionar sobre diversos aspectos de la lengua, su pedagogía, su cultura y una serie de problemáticas educativas de nuestro medio. La formación tiene además el propósito de preparar futuros profesionales que impulsen cambios a través de la investigación y de su quehacer como educadores.

Dado lo anterior la misión del departamento es fomentar el estudio, la docencia y la investigación de las lenguas extranjeras mediante la formación de profesionales competentes y el desarrollo de programas de extensión, con responsabilidad social, conciencia cultural y capacidad de responder a los retos de la sociedad. Según su visión, el Departamento de lenguas extranjeras se distinguirá por su liderazgo en el estudio, gestión y ejecución tanto de políticas lingüísticas como de programas que propendan por la generación, fortalecimiento y difusión del conocimiento en el campo de las lenguas extranjeras.

De acuerdo con lo planteado por el documento de autoevaluación (2007) existe una coherencia y soporte académico en lo que corresponde a la formación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas

extranjerías, lo que garantiza un buen desempeño del egresado en el campo laboral. De hecho ésta es la fortaleza de la carrera debido a que permite al estudiante, y por ende al egresado experimentar vivencias y procesos educativos en el aula de clase convirtiéndose de esa forma en analista e investigador de la ecología del aula. En otros casos, el estudiante trasciende los límites de su carrera y contribuye con su conocimiento a enriquecer otros campos del saber.

4.2.3. Ámbito profesional

El Departamento de lenguas extranjeras se encuentra adscrito a la Facultad de ciencias humanas y ha contado desde su creación con profesores que han pertenecido, principalmente, a tres departamentos de dicha facultad: Departamento de lenguas extranjeras, de lingüística y de literatura.

El Departamento de lenguas extranjeras tiene bajo su responsabilidad el Programa Curricular desde el 2001. Sin embargo, los departamentos de Lingüística y de Literatura desde su creación (1984) han estado a cargo de asignaturas de lengua extranjera de estas disciplinas, especialmente en el programa de inglés.

En este momento el departamento de lenguas extranjeras cuenta con 33 docentes de planta los cuales han sido vinculados por concursos docentes públicos (Acuerdo 19) que exigen como mínimo un nivel de la maestría.

De los 33 docentes, 19 pertenecen al área de inglés y tienen las siguientes dedicaciones.

Dedicación	Inglés
Tiempo completo	10
Medio tiempo	0
Cátedra 0.4 (12 horas semanales)	7
Cátedra 0.3 (9 horas semanales)	2
TOTAL	19

Tabla N° 1. Docentes de planta Departamento filología e idiomas (inglés)

En cuanto a sus niveles de formación, se encontró:

Títulos	Número de docentes
Doctorado	1
Maestría y cursando doctorado	1
Maestría	16
Maestría y especialización	1

Tabla N° 2 Titulación Docentes de planta Departamento filología e idiomas (inglés)

A pesar del número de docentes de planta, se hace necesaria la contratación de docentes ocasionales para cubrir adecuadamente los cursos ofrecidos por el departamento no sólo para la carrera como tal, sino para el programa ALEX (Aprendizaje Autónomo de lenguas extranjeras) que apoya la totalidad de los cursos de lenguas extranjeras brindados a todos los programas de pregrado de la universidad.

El programa de desarrollo del Aprendizaje Autónomo de lenguas extranjeras (ALEX) tiene como objetivo principal promover en los estudiantes el desarrollo de actitudes, competencias, conocimientos y estrategias que les permitan

alcanzar autónomamente un nivel medio-alto en comprensión de lectura e interpretación de discursos académicos, y un nivel básico en producción escrita y oral, y en comprensión auditiva. El programa ALEX ofrece cuatro niveles en una de las siete lenguas ofrecidas: alemán, francés, inglés. Italiano, japonés, portugués, ruso y chino.

Los objetivos específicos son:

- a. Facilitar y aportar los medios de apropiación de los principios teóricos del aprendizaje autónomo para que el estudiante desarrolle una motivación intrínseca positiva hacia el trabajo autónomo.
- b. Facilitarle el desarrollo de estrategias personales de aprendizaje que apoyen el proceso cooperativo de adquisición de la lengua, una actitud reflexiva y crítica para que auto regule su proceso de aprendizaje.
- c. Apoyarlo en el desarrollo de su competencias de escritura, habla y escucha a un nivel básico, enfatizando en la habilidad de lectura (Documento Autoevaluación, 2007)

4.2.4. Ámbito práctico

La Universidad Nacional de Colombia, fundada el 22 de septiembre de 1867, mediante la Ley 66 expedida por el Congreso, tiene como misión fundamental fomentar el acceso con equidad al sistema educativo colombiano, y proveer la mayor oferta de programas académicos, formar profesionales competentes y socialmente responsables. Igualmente, contribuye a la elaboración y resignificación del proyecto de Nación, estudia y enriquece el patrimonio cultural, natural y ambiental del país. Como tal lo asesora en los órdenes científico, tecnológico, cultural y artístico con autonomía académica e investigativa.

La universidad cuenta con once Facultades en la sede Bogotá: agronomía, artes, ciencias, ciencias económicas, ciencias humanas, derecho, ciencias

políticas y sociales, enfermería, ingeniería, medicina, medicina veterinaria y zootecnia, y odontología. Dichas facultades ofrecen 56 programas de pregrado.

Ahora bien, la Facultad de Ciencias Humanas ofrece trece programas, así: antropología, filosofía, geografía, historia, filología e idiomas (inglés), filología e idiomas (francés), filología e idiomas (alemán), lingüística, español y filología clásica, estudios literarios, psicología, sociología y trabajo social.

El Programa de filología e idiomas, cuenta con espacios provistos por la universidad que se destinan al desarrollo de cada una de las funciones sustantivas a que se dedica el programa. Para llevar a cabo parte de sus funciones sustantivas, el Departamento cuenta con el edificio No 229.



Imagen N° 5. Departamento de lenguas extranjeras, edificio 229.

La universidad en general y el departamento en particular, han hecho importantes esfuerzos para que estudiantes y profesores dispongan de recursos informáticos y de comunicación, con tecnología moderna y pertinente para nuestro programa: salas de informática, de video, de videoconferencias.

El departamento gestionó por iniciativa propia, un Centro de Recursos, conformado por una biblioteca especializada, tres salas de video, una oficina de audiovisuales con equipos de audio, de video y de multimedia. Las salas de video están equipadas con VHS, DVD, televisores y video-beam. Dos de ellas tienen señal de televisión internacional y puntos de red. La sala uno con

capacidad para 50 personas, las salas dos y tres con una capacidad de 25 personas cada una. Además, se cuenta con un espacio destinado a una sala de auto-acceso, en proceso de dotación. Todos los cursos del programa curricular tienen la posibilidad de acceder a los espacios de audiovisuales e informática, para lo cual se cuenta con las respectivas programaciones de rotación de cursos, reserva de salas, programación de canales internacionales, préstamo o reproducción de materiales. De igual forma, se facilita el traslado de algunos equipos (grabadoras, retroproyectores, video beams), cuando se requieren en las aulas ubicadas en el campus.

Ahora bien, el estudio se llevará a cabo en las aulas del Departamento de lenguas extranjeras, en los colegios donde los estudiantes realizan sus prácticas docentes y en los distintos lugares donde la muestra de egresados se encuentran laborando como instituciones educativas de carácter formal (colegios y universidades) y no formal (centros, escuelas e institutos de lenguas extranjeras). Es importante anotar que un número importante de egresados labora en el sector universitario en programas de formación de docentes, en cursos de lengua para estudiantes de otras carreras y en cursos de extensión.

4.3. Materiales didácticos en el desarrollo del Plan de Estudios de la carrera de filología e idiomas (inglés)

De acuerdo con lo planteado en el documento de autoevaluación del programa con fines de acreditación (2007), la selección de material bibliográfico para las asignaturas teóricas está a cargo de los profesores, quienes son autónomos de escoger el que más se adecue a los planteamientos temáticos que correspondan al programa del curso, buscando que las referencias sean actualizadas y que brinden un reto académico a los estudiantes.

La selección de los libros de texto que sirven de guía en los cursos de lengua extranjera se hace mediante un análisis comparativo entre los objetivos, contenidos lingüísticos y culturales, metodología, evaluación y material complementario que éstos ofrecen y los lineamientos académicos establecidos

por el Departamento de lenguas extranjeras. Esto coincide con lo planteado por Nunan (1991):

When selecting commercial materials it is important to match the materials with the goals and objectives of the program, and to ensure that they are consistent with one's beliefs about the nature of language and learning, as well as with one's learners attitude, beliefs and preferences (1991:209).

Lo anterior es complementado por la información suministrada en la entrevista (Anexo N.4) por la coordinadora de la carrera quien plantea que los libros de texto se usan para garantizar coherencia y unidad de criterios y secuencia dentro de los cursos. Igualmente existen unos criterios para seleccionarlos que complementan los mencionados en los párrafos anteriores como tener una secuencia lógica, ser materiales de fácil acceso para los estudiantes, económicos, que tengan una secuencia, que los temas sean de actualidad, que trabajen todas las habilidades y sub-habilidades, que incluyan ejercicios de escucha con diferentes acentos y que concuerden con el tema de la unidad y, además que tengan una variedad de materiales complementarios.

Vale decir que los estudiantes tienen acceso a medios impresos y audiovisuales. El uso de video, televisión satelital y materiales de audio son parte del trabajo dirigido y de prácticas autónomas. Si bien no se cuenta con una fuerte infraestructura para articular procesos pedagógicos del aula tradicional con la tecnología, la idea es que los docentes aprovechan al máximo lo existente y además aportan con recursos personales la obtención de material didáctico.

Las series de los libros de texto utilizados desde el año 2000 hasta el 2009 han sido los siguientes: *Headway*, y *Cutting Edge*. Estos textos son de origen británico y son comercializados, el primero por Oxford University Press y el último por Pearson. El texto *Headway* fue substituido por *Cutting Edge* dado que profesores y estudiantes no se encontraban satisfechos con los materiales y actividades proveídos por el mismo y porque encontraban que esta serie ya no satisfacía los lineamientos académicos establecidos para la carrera de filología e idiomas (inglés).

Desde mediados del año 2009 y dada la reforma curricular se han estado estudiando las posibilidades de cambiar nuevamente los textos porque no cumplen con las necesidades planteadas por dicha reforma, la cual divide los componentes básicos por habilidades, es decir, si antes se hablaba de Básico I, ahora el estudiante debe tomar inglés I comunicación oral, e inglés I comunicación escrita. El objetivo principal de este cambio fue el de dar énfasis al desarrollo de las habilidades orales: habla y escucha, y escritas: lectura y escritura, de manera que el estudiante logre tener un manejo de la lengua adecuado para ser profesor de la misma.

Para ejemplificar lo anterior, puede decirse que Básico I tenía asignado una intensidad horaria de 15 horas semanales y con la reforma académica, tanto inglés I comunicación oral, como inglés I comunicación escrita quedan con una intensidad horaria de 6 horas presenciales cada una y 6 horas de trabajo autónomo, para un total de 12 horas presenciales a la semana y 12 de trabajo autónomo; es importante resaltar que hasta el momento no ha sido posible llegar a un acuerdo docente para sustituir el libro de texto *Cutting Edge*, por lo que algunos docentes continúan utilizándolo, mientras que otros se encuentran piloteando otros libros de texto como *Upstream* de la editorial Express Publishing, *Northstar new edition* (Listening and speaking), y *Northstar* (Reading and writing) de la editorial Pearson.

Cabe anotar, que el Programa Curricular, desde la proyección que ofrecen los profesores de lenguas extranjeras, incorpora modalidades que muestran una tendencia clara hacia las pedagogías intensivas que permiten el desarrollo de la autonomía del estudiante y fomentan el proceso cooperativo en la adquisición y generación de conocimiento. Los docentes proporcionan recursos bibliográficos, audiovisuales e informáticos actualizados que apoyan la implementación de estas metodologías. Aunque éstos incorporan toda esta serie de tecnologías y materiales en sus clases, es necesario que pueda hacerse un uso más constante de éstas.

De acuerdo con el documento de auto evaluación realizado con fines de acreditación en el año 2007, se necesita elaborar un proyecto conjunto entre los profesores para que desde sus clases, el estudiante se responsabilice de su aprendizaje y de su papel como usuario y analista de la lengua extranjera. Esto con la visión del futuro profesor, potencial investigador y gestor de cambio en la sociedad.

4.3.1. Análisis de los textos utilizados en la carrera filología e idiomas (inglés) desde el año 2000 al 2009

Esta sección versa sobre el análisis de los libros de texto utilizados en la carrera de filología e idiomas (inglés) desde el año 2000 hasta el año 2009. Para llevar a cabo dicho análisis, se evalúan los libros de texto con base en la propuesta planteada por McDonough y Shaw (2003) y que se mostró con profundidad en el aparte 3.3.1.

4.3.1.1 Análisis del libro de texto *Headway*

Como se anotó en el aparte anterior se utilizará la propuesta hecha por McDonough y Shaw (2003) para llevar a cabo la evaluación de los libros de texto de la serie *Headway*, la cual empezó a ser utilizada en 1996. Este libro de texto fue sustituido por la versión reciente de la misma serie, *New Headway* y posteriormente sucedido por la serie *Cutting Edge* en 2003.

McDonough y Shaw (2003) proponen realizar una evaluación externa y una interna, además de una valoración global final. Estas incluyen un conjunto de parámetros que permiten evaluar los libros de texto de una manera más comprensible. La evaluación externa inicia con la observación de la organización de los materiales en el libro de texto con base en las afirmaciones hechas por los autores de la serie respecto a dos aspectos: la publicidad en la portada y contraportada del libro, la introducción y tabla de contenidos. Estos aspectos generalmente muestran las afirmaciones de los autores de las series con relación a la calidad de los materiales incluidos en las mismas.

Estos autores proponen una serie de preguntas que permiten recoger información relacionada con 1. El tipo de receptor (intended audience), 2. El nivel de proficiencia, 3. El contexto de la enseñanza (inglés general o específico), 4. La estructuración del material en unidades didácticas, 5. La concepción del autor respecto a la lengua, su aprendizaje y enseñanza, 6. Utilización de la serie como material principal o complementario, 7. La disponibilidad del libro del profesor, 8. La inclusión de listas de vocabulario, 9. El tipo y las características del material visual que contiene el diseño y 10. Presentación de los materiales, y aspectos culturales.

- **Evaluación externa**

Se inicia entonces con esta etapa de evaluación externa; en primera medida la serie *Headway* es escrita por John y Liz Soars, y producida por la editorial Oxford University Press; esta serie consta de seis libros de texto distribuidos en seis niveles así: Beginner, elementary, pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate y advanced. En este aparte se analizará desde el libro elemental hasta el upper-intermediate como una serie y se realizarán algunas anotaciones específicas de los textos. Se aclara que el nivel avanzado no se utilizó en la carrera de filología e idiomas (inglés) dado que en reunión de profesores se decidió que el nivel esperado al finalizar la carrera sería el de intermedio alto (B2).

Se presentan, entonces, uno a uno los aspectos tenidos en cuenta en la evaluación externa:

1. Esta serie tiene como receptores personas adultas, o adultos jóvenes que quieren utilizar el inglés en forma correcta y fluida, lo cual se evidencia explícitamente en la contraportada de los textos.

2. También se hace explícito el nivel de proficiencia el cual varía como se indicó en el párrafo anterior de acuerdo con el nivel. En el caso del libro de texto del nivel upper-intermediate, se hace claridad que los aprendices de este nivel necesitan un enfoque diferente al de los libros de niveles anteriores, dado

que ya no conviene revisar los temas gramaticales de manera aislada sino que son tratados de manera más profunda para que los estudiantes empiecen a percibir el sistema que subyace a la lengua.

3. El contexto en el que el libro de texto fue empleado es el de inglés general dado que se utilizó para formar a los estudiantes de la carrera de filología e idiomas inglés.

4. Con relación a la estructuración del material en unidades didácticas puede verse que todos los libros analizados tienen entre 12 y 15 unidades, las cuales están divididas en dos grandes secciones llamadas Language input y skills development (Imagen N° 5). Inicia en primer plano con un contenido que será desarrollado a través de la unidad por los diferentes ejercicios propuestos en las distintas habilidades, luego incluye el desarrollo en primer lugar de la gramática la cual ocupa un lugar preponderante, luego del vocabulario y en tercer lugar del inglés diario (Everyday English). La segunda sección incluye lógicamente el desarrollo de las habilidades de lectura, habla, escucha y escritura. De acuerdo con los autores este libro de texto combina lo mejor de los métodos tradicionales con enfoques más recientes; en otras palabras, esta división muestra una mezcla de dos enfoques, el basado en reglas (rules-based) y el basado en actuaciones (performance-based) como lo plantea Cunningsworth (1995).

Unit	LANGUAGE INPUT			SKILLS DEVELOPMENT			
	Grammar	Vocabulary	Everyday English	Reading	Speaking	Listening	Writing
1. Getting to know you p.6	Tenses Present, past, future Questions Where were you born? What do you do? Questions words Who...? Why...? How much...?	Using a bilingual dictionary Parts of the speech adjective, preposition Words with more than one meaning <i>A book to read</i> <i>I booked a table</i>	Social expression <i>Have a good weekend!</i> <i>Same to you</i>	"People the great communicators" the many ways we communicate	Information gap – Joy Darling Discussion – who are your ideal neighbors? Role play – exchanging information about neighbors	Neighbors – Steve and Mrs. Snell talk about each other as neighbors (jigsaw)	Informal letters A letter to a penfriend WB p.9
11. Things that changed the world p.86	Passives Coca-cola is enjoyed all over the world. It was invented in 1886. P.86-9	Verbs and past participles <i>grown, produced</i> p.87 Verbs and nouns that go together <i>tell a story, keep a promise</i> p.89	Notices <i>Keep off the grass</i> <i>Out of order</i> p.93	Three plants that changed the world – tobacco, sugar and cotton (jigsaw) p.90	Exchanging information about three plants p.90 Discussion – which plants have been good and bad for the world? P. 90	The world's most common habit: chewing gum –the history of chewing gum p.92	Writing a review of a book or a film WB p.63

Imagen 5. Muestra tabla de contenidos New Headway pre-intermedio (Soars and Soars, 2000)

El curso está diseñado para utilizarse en 120 horas de enseñanza, las cuales en el caso específico de la carrera de filología e idiomas inglés (10 horas a la

semana) se utilizaron en su totalidad para el desarrollo de lo establecido en los programas que incluían en gran parte el desarrollo de los temas propuestos en estos libros de texto. Cabe anotar que en algunos niveles como en el básico II y III se trabajaba un mismo texto el *Headway pre-intermediate*, al igual que el básico V y VI trabajaban el *Headway upper-intermediate*.

5. Con relación a la concepción del autor respecto a la lengua, su aprendizaje y enseñanza, se retomará lo expresado anteriormente respecto al enfoque dado a esta serie, el cual es llamado por sus autores una mezcla entre lo tradicional y enfoques más modernos. Podría decirse, que es más de lo primero que de lo segundo.

Dicho enfoque metodológico tradicional se combina con la metodología del enfoque comunicativo lo que puede llevarlo a ser un enfoque flexible; con referencia a los sílabos, algunos autores como White (1998) los han clasificado en dos, el tipo A y el tipo B. El primero responde a la pregunta de qué debe enseñarse y el B responde a cómo debe enseñarse; mientras el primero hace referencia a una serie de temas gramaticales, funciones comunicativas, etc., el segundo incluye tareas o temas con el fin de involucrar a los aprendices en lo que se conoce como intercambios de significados. Dado lo anterior, se plantea que esta serie sigue un sílabo de tipo A, porque se da gran importancia a las estructuras gramaticales, y a las funciones comunicativas entre otros.

Para revisar la concepción del autor respecto a la lengua se retoma la forma de presentación de las unidades, las cuales se presentan como Language input que contiene gramática, vocabulario y everyday English hasta el nivel pre-intermedio y en el intermedio e intermedio superior se remplaza por postscript.

Con referencia a la primera, el libro propone un enfoque que sus autores llaman dos pasos adelante y uno atrás, donde los elementos gramaticales no son aprendidos acumulativamente sino adquiridos a través de un proceso de exposición, entendimiento y práctica; en otras palabras, se da un tratamiento profundo de la gramática, la cual inicialmente es presentada en un contexto natural; igualmente se evidencia que los estudiantes son guiados hacia un

entendimiento del inglés e invitados a descubrir las reglas gramaticales por sí mismos a través de preguntas sobre gramática; este tipo de secuencia sería inductiva, pero al ser repetitiva durante la serie puede llegar a ser conductista.

Se demuestra la importancia del componente gramatical en la gran cantidad de presentaciones, explicaciones detalladas, ejercicios diversos (Stop and check, grammar spot), resúmenes y listas de referencia de estructuras gramaticales al final de cada uno de los libros de texto. Así mismo se trabajan los aspectos fonéticos de la lengua.

Con referencia al vocabulario, se incentiva la utilización del diccionario como herramienta importante, y a medida que avanzan los niveles se va dando mayor importancia al uso de collocations, hot verbs, word pairs, phrasal verbs, idioms, etc. Por lo general hay dos ejercicios por unidad en el libro del estudiante y uno adicional en el libro de trabajo.

La sección everyday English se refiere al lenguaje funcional que se enseña a los estudiantes a través de ejercicios de conversación, escucha, etc. En el nivel intermedio alto se incluye la sección postscript que reemplaza a la sección mencionada anteriormente, la cual trabaja el uso de expresiones sociales, exageraciones, y léxico en el discurso como parte de "grammar of spoken English".

Un aspecto final del lenguaje tiene que ver con la variedad de tipos de inglés presentados por la serie, y que en este caso se limita exclusivamente al inglés británico como fuente primaria.

6. Los siguientes aspectos también hacen parte de la evaluación externa propuesta por McDonough y Shaw (2003) y tiene que ver con si la serie fue utilizada como elemento central o como material suplementario. Puede decirse que a pesar de las discusiones sobre el uso de los libros de texto dadas en el departamento de lenguas extranjeras, y que se encuentran consignadas en las actas, éstas hacen referencia a que el libro de texto no debe ser un instrumento definitivo para la clase, sino que debe tenerse como una guía; tanto el libro de

texto como el libro de trabajo del estudiante de la serie *Headway* si se utilizaron como material principal para desarrollar los cursos básicos de la carrera.

7. Otro aspecto a tener en cuenta es si el libro del profesor estuvo disponible localmente para los docentes, para lo que la respuesta sería un sí definitivo dado que éste se vendía en los lugares dispuestos por la editorial para ello. Igualmente se ofrecieron por parte de la editorial Oxford University Press a través de sus representantes en Colombia Harla editores y Mr. Books, un paquete de todos los materiales en calidad de prueba al Departamento de lenguas y a la coordinación del área de inglés, por lo que hubo disponibilidad total de este material de apoyo.

El objetivo principal del libro del profesor en esta serie es el de dar el fundamento detrás del enfoque metodológico del curso y proveer una guía extensa sobre cómo usar los materiales. También incluye información aclaratoria como introducción a las unidades, ideas extra, versión escrita de los ejercicios de escucha; adicionalmente trae las respuestas a los ejercicios del libro de trabajo del estudiante, y un cuadernillo de evaluaciones con sus respectivas respuestas, los cuales fueron encontrados bastante útiles y frecuentemente usados por el profesorado del departamento.

8. Con relación a si se incluyen listas o índices de vocabulario, la serie *Headway* se caracteriza por incluir en cada uno de los niveles apéndices con listas de los verbos irregulares que va aumentando de acuerdo con el nivel de complejidad de cada nivel, listas de patrones verbales, y símbolos fonéticos. Estas listas apoyan o complementan de alguna manera el componente gramatical del libro del estudiante.

9. El siguiente aspecto es relacionado con los materiales visuales que el libro contiene, y si se encuentran allí como decoración o están integrados a los textos; esta serie está llena de material visual que apoya en gran medida los ejercicios de escucha o de lectura como se muestra en la siguiente figura (Imagen N° 6) donde se utilizan fotos para describir a Mike, Carol, David y Alison quienes son los protagonistas del programa radial que sirve como

ejercicio de escucha y habla. Posteriormente se utilizan comics para que los estudiantes establezcan en cuales de los recuadros se habla de los cuatro personajes mencionados.

LISTENING AND SPEAKING

You drive me mad (but I love you)!

- Complete these sentences about the people in your life. Tell a partner.
 - My mother/father drives me mad when she/he ...
 - I don't like people who ...
 - I hate it when my boyfriend/girlfriend ...
 - It really annoys me when friends ...

- Choose one person in your life. What annoying habits does he/she have?

Does he/she ... ?

- always arrive late
- talk too loudly
- leave things on the floor

Is he/she ... ?

- untidy
- always on the phone
- never on time

What annoying habits do *you* have? Discuss with your partner.

- You are going to listen to a radio programme called *Home Truths*. Two couples, Carol and Mike, and Dave and Alison, talk about their partner's annoying habits. Look at the pictures below. What are their annoying habits?

T 2.5 Listen and write the correct names under each picture below.



Imagen N° 6. Material visual *New Headway Pre-intermediate*

Es de anotar que casi en ninguno de los libros de texto se les pide a los estudiantes observar las fotos o los dibujos para realizar trabajos relacionados con ello. Por lo que podría decirse que este material visual se encuentra integrado a los textos en su mayoría como decoración; los docentes del departamento afirmaron que a pesar de haber sido un recurso didáctico en

cuanto ilustraban los ejercicios, éste no complementaba las actividades de manera trascendental.

Otro aspecto para evaluar es si el diseño y la presentación del libro de texto son claros o desordenados. Al respecto puede afirmarse que el diseño de estos libros de texto es atractivo, se utiliza una calidad de papel muy fina, la serie hace uso de fotos muy coloridas para ilustrar los textos y ejercicios y se destaca la información relevante bien sea con colores, recuadros o diagramas; por otra parte, las explicaciones que se presentan en el libro de texto son claras para los temas propuestos y la estructura en que se presentan los contenidos abordados y el desarrollo de las actividades en cada unidad es siempre la misma; sin embargo los docentes del departamento tuvieron dificultades con la distribución de las unidades y actividades que no encontraron lógica en la mayoría de los casos.

10. Con relación a si el material está sesgado culturalmente o es muy específico, puede decirse que en parte está orientado hacia la cultura inglesa, los trabajos que se desempeñan en Inglaterra, la comida inglesa, etc. que como componente cultural están bien sin llevarse al extremo. En este mismo sentido puede plantearse que la serie hace una presentación respetuosa y digna del papel de la mujer y de los grupos étnicos en especial en el libro elemental donde se muestran mucho material fotográfico que tiene relación con mujeres y hombres de diferentes etnias y nacionalidades que quieren aprender inglés como se muestra en las imágenes N° 7 y 8.



Imagen N° 7. Etnias y nacionalidades *New Headway* pre-intermedio



Imagen N° 8. Etnias y nacionalidades *New Headway* pre-intermedio

La serie *Headway* incluye un material de apoyo que contiene cintas de audio para el profesor y el estudiante, al igual que tres videos, uno para el nivel elemental, otro para el nivel pre-intermedio y otro para el nivel intermedio. Los

dos primeros consisten en seis documentales estilo reporte y seis situaciones presentadas como diálogos. Los estudiantes tuvieron acceso a las cintas de audio para complementar el libro de trabajo, y los profesores tuvieron amplio acceso a los casetes del profesor y a los videos que fueron almacenados en el centro de recurso de manera que se tuviera acceso a ellos y a las guías de video cuando se necesitaran.

- Evaluación interna

Luego de realizar la evaluación externa se pasará a la evaluación interna, la cual según McDonough y Shaw (2003) es una evaluación más profunda del material la cual quiere analizar hasta donde los factores mencionados en la evaluación externa coinciden con la coherencia interna y la organización de los materiales como es afirmado por los autores de los materiales. Para realizar dicha evaluación se tienen en cuenta los siguientes aspectos: 1. la presentación de las habilidades en los materiales, 2. la evaluación y secuencia de los mismos, y, 3. el libro de texto como elemento motivador.

1. En cuanto al desarrollo de habilidades: lectura, habla, escucha y escritura; en relación con lectura se presentan suficientes materiales auténticos, pero poco variados; es decir, hay ausencia de lecturas académicas, que inviten a la reflexión, por el contrario la mayoría de ellas tienen que ver con temas informativos. Cabe resaltar que todas las unidades en todos niveles incluyen por lo menos un ejercicio de lectura en el cual se desarrollan ejercicios que propenden por el desarrollo de estrategias de lectura como son scanning y skimming. En el nivel pre-intermedio se utilizan ejercicios de complementación o jigsaw activities donde los estudiantes deben completar un rompecabezas de información con la colaboración de por lo menos otro estudiante, mientras que en niveles más avanzados se desarrollan estrategias como el realizar inferencias, sintetizar información y se incluyen ejercicios que buscan desarrollar la apreciación de la literatura entre otras.

La habilidad de escucha desarrolla igualmente la escucha para comprensión general (listening for general understanding), comprensión específica (listening

for details), toma de apuntes (note-taking), y en todos los niveles se presentan por lo menos dos actividades de esparcimiento como canciones; estos ejercicios de escucha son los necesarios para desarrollar esta habilidad y de actualidad al momento de la publicación, aunque no tiene un nivel adecuado de complejidad para cada nivel (ver en: transcripción diálogos). Con referencia a si estos materiales son auténticos, es importante retomar lo expresado por Nunan (1991) quien define auténtico como aquellas muestras de lenguaje oral y escrito que no han sido específicamente escritos para la enseñanza de la lengua y en especial es un lenguaje que los estudiantes pueden encontrar en el mundo real. En este sentido puede decirse que en su mayoría sí lo son, como se muestra en las transcripciones de diálogos de la unidad 12 y 13 del libro de texto pre-intermedio.

Transcripción 12.6 (1)

A: Excuse me! Can I get past?

B: Pardon?

A: Can I get past, please?

B: I'm sorry. I didn't hear you. Yes, of course.

A: Thanks a lot.

Transcripción 13.8

Peter=P John=J

P: Hello, 793422.

J: Hello, Peter. This is John.

P: Hi, John. How are you?

J: Fine, thanks. And you?

P: Allright. Did you have a nice weekend? You went away, didn't you?

J: Yes, We went to see some friends who live in the country. It was lovely. We had a good time.

P: Ah, good.

J: Peter, could you do me a favor? I'm playing squash tonight, but my racket's broken. Could I borrow yours?

P: Sure, that's fine.

J: Thanks a lot. I'll come and get it in half an hour, if that's OK.

P: Yes, I'll be in.

J: OK. Bye.

P: Bye.

En cuanto al tipo de material de habla, en el caso del libro de texto pre-intermedio se evidencia claramente cada una de las estrategias utilizadas en la tabla de contenidos como por ejemplo, information gap (unidades 1,2,3,6,13) cuyo propósito principal es el de propiciar una comunicación real en donde cada participante tiene información que el otro no tiene, por lo tanto para lograr el propósito de la actividad los estudiantes deben clarificar sus mensajes o confirmar si la otra persona ha entendido su mensaje; por otro lado, casi todos los ejercicios propuestos parten del acompañamiento de ejercicios de lectura o escucha, es decir se plantea un contexto para iniciar este tipo de actividades; las más utilizadas son las discusiones, que en el caso del libro de texto pre-intermedio se presentan en la mayoría de las unidades (4,6,9,11,13), juegos de roles (unidades 1,7,8,13), reflexiones con base en preguntas abiertas (unidades 2,6,9,10,11), contar historias (unidades 3 y 12), reportes cortos (unidad 7), y en muy pocos casos algunos proyectos (unidad 7). Esta variedad de ejercicios y el número apropiado de actividades permitieron desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de la carrera de filología e idiomas inglés.

En otros niveles se presentan pruebas de conocimientos generales, intercambio de información, etc. Este tipo de pruebas ayuda a desarrollar la fluidez, pero en palabras de Cunningsworth (1995) no enseñan en realidad a organizar conversaciones en inglés, lo que se convirtió en una debilidad para nuestros estudiantes.

Con respecto a la habilidad de escritura, llama la atención que en el libro pre-intermedio, los ejercicios de escritura no se encuentran dentro del texto, éstos se encuentran en el libro de trabajo del estudiante, lo que haría pensar que en este nivel no es tan relevante desarrollar los ejercicios de escritura en el salón de clase. En el libro intermedio ya aparecen los ejercicios de escritura en el libro del estudiante; éstos son generalmente ejercicios guiados con un nivel apropiado de dificultad para cada nivel donde el estudiante parte de un modelo dado y escribe su propia versión, con instrucciones como escribe una carta similar, por ejemplo. Esta serie explora diversas razones para la escritura como resúmenes de libros o películas, posters, biografías, descripciones de personas, etc. Estos libros de texto muestran una carencia al nivel de la habilidad de escritura, porque es la menos desarrollada y a la que menos atención se presta en los ejercicios propuestos en toda la serie.

2. Otro aspecto que se tiene en cuenta en la evaluación interna es la evaluación y secuencia de los materiales. Esta serie parece tener una secuencia lógica en cuanto a la presentación de contenidos gramaticales que van de lo más simple a lo más complejo, por ejemplo en la unidad 1 del libro de texto pre-intermedio se trabajan los tiempos verbales presente, pasado y futuro, llegando a la unidad 14 con pasado perfecto y el estilo indirecto de la lengua. Sin embargo, la secuencia de los temas propuestos y del vocabulario no presentan lógica alguna y los contenidos podrían intercambiarse, por ejemplo el tema propuesto en la unidad 7 “Famous couples”, podría intercambiarse con el presentado en la unidad 10 “Scared to death”.

3. Con relación al último aspecto a evaluarse, el cual hace referencia a si el libro de texto *Headway* fue suficientemente claro y transparente para motivar tanto a los estudiantes como a los profesores, puede decirse que en algunos aspectos podría considerarse que sí y en otros que no dadas varias razones.

Teniendo en cuenta la variedad de actividades presentadas en cuanto a desarrollo de habilidades y estrategias para desarrollarlas como trabajo en parejas (Jigsaw activities), trabajos en grupo (Role plays, projects) es evidente que tanto profesores como estudiantes se sintieron motivados hacia el uso del

libro como tal. Del mismo modo la inclusión de temas de actualidad como tecnología, literatura, ocio, etc., y el contacto con la vida cotidiana, costumbres, tradiciones de las culturas angloparlantes son otros aspectos que cuentan para afirmar que el libro de texto fue un elemento motivador en el aprendizaje

Hay otros aspectos que pueden considerarse como motivadores e incluyen si el texto propició orientaciones específicas sobre cómo desarrollar los ejercicios propuestos, y si el libro de texto fomentó la utilización de otros recursos educativos; respecto a estos últimos no hay transparencia suficiente para afirmar que fue un elemento motivador, al igual que la carencia de actividades de auto-evaluación y co-evaluación tan necesarias para fomentar la autonomía de los estudiantes.

- **Valoración global final**

Para concluir con la evaluación de este libro de texto es necesario decir que es una serie bien diseñada, atractiva, y que sigue un enfoque centrado en el estudiante; presenta un equilibrio en las actividades propuestas aunque el mayor énfasis se hace en la comunicación oral, dejando de lado en ocasiones la parte escrita lo que puede considerarse como una desventaja. En cuanto a la presentación de la gramática, presenta un enfoque estructural que sigue una secuencia lineal la cual se explota a partir de contextos presentados en las lecturas o en los ejercicios de escucha. Esta secuencia se combina en ocasiones con la repetición de algunos temas gramaticales que son trabajados y reforzados en el libro de trabajo del estudiante o en el stop and check.

Las unidades se presentan de la misma manera y tienden a ser repetitivas, al igual que los ejercicios de gramática que por seguir un enfoque con base en las reglas (rule based) tiende a ser en algunas ocasiones conductista.

De lo anterior puede desprenderse una consecuencia y es la previsibilidad en el desarrollo de las unidades y de los ejercicios lo que llevaría a que éste no fuera un material motivador para profesores y estudiantes. Lo anterior podría

ser compensado con el uso de material suplementario y con la adaptación de algunos de los tópicos propuestos.

- **Anotaciones de la serie *Headway* por parte de los docentes del Departamento de lenguas, carrera filología e idiomas inglés.**

La siguiente evaluación está basada en las fuentes documentales que sirvieron de soporte a esta investigación. La serie *Headway* comenzó a utilizarse en el año 1996; el 17 de febrero de 2000 (Anexo N° 5) los profesores discuten la necesidad de cambiar el texto *Headway*, dado que surgen diversas críticas sobre el contenido de las lecturas que son culturalmente “biased” y el enfoque repetitivo, pues se limita a preguntas de información y desconoce otras estrategias que se emplean al abordar textos más críticos y científicos; también se plantea que los registros que emplea el texto son exóticos para los estudiantes, pues ellos requieren otros registros como son los norteamericanos. También se critica el componente de escucha dado que no exige mucho esfuerzo por parte de los estudiantes para ser desarrollados. Igualmente, se encuentran problemas en la habilidad de escritura.

En diciembre del mismo año, luego de diversas discusiones respecto al cambio de libro de texto se propone pilotear entre otros libros, la serie *Cutting Edge* en el básico III (Intermediate), y en Básico IV se piloteará el *Cutting Edge* Upper-intermediate al igual que Life lines, Changes, y Look ahead.

En agosto del 2002 se lleva a cabo una evaluación general de diversos libros de texto donde el que obtuvo mayor puntaje fue el *New Headway* con 1363 puntos de 1700 posibles, y el segundo fue la serie *Cutting Edge* con un puntaje de 1333 (Anexo N° 14); pese al puntaje obtenido se optó por la serie *Cutting Edge* la cual fue adoptada definitivamente en el Departamento a partir del primer semestre de 2003.

4.3.1.2. Análisis del libro de texto *Cutting Edge*

Esta serie comenzó a ser utilizada desde el primer semestre de 2003 como apoyo fundamental al desarrollo de los cursos básicos de la carrera de filología e idiomas inglés, sus autores son Sara Cunningham y Peter Moor y la serie está respaldada por la editorial Pearson Longman que la publicó por primera vez en 1999.

El libro de texto *Cutting Edge* fue utilizado desde el nivel Pre-intermedio para el curso Básico I, Intermedio para Básico II, Upper-intermediate para Básico III (unidades 1 a 6), Upper-intermediate para Básico IV (unidades 7 a 11), Advanced para Básico V (unidades 1 a 5) y Advanced para Básico VI (unidades 6 a 10); su adopción fue decidida en reunión de profesores como consta en el acta del 14 de noviembre del 2001, pero por diversos motivos la decisión fue discutida nuevamente en el 2002 y llevó a la adopción final de éste a partir del 2003. Sin embargo se hace interesante presentar el aparte tomado del acta respecto a la opinión dada sobre esta serie.

(...) es muy útil para trabajar con el enfoque colaborativo ya que ofrece la posibilidad de trabajar por tareas orientadas principalmente hacia las dos habilidades productivas: habla y escritura. La gramática se enseña con base en el descubrimiento, por parte del alumno de las nuevas estructuras con base en su propio conocimiento, lanzando hipótesis para hacer reglas generales. Las actividades de escucha están integradas en cada módulo, tanto de textos largos como la práctica de modelos de pronunciación. La sección de escritura desarrolla áreas comunes como escribir un primer borrador, mejoramiento del borrador y producción final de un escrito, que complementadas con material adicional puede conducir a al desarrollo de escritos de calidad (Acta 14 de noviembre de 2001).

- Evaluación externa

Se inicia con la etapa de evaluación externa; en primera medida la serie *Cutting Edge* consta de seis libros de texto distribuidos en seis niveles así: Starter, elementary, pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate y advanced. Los anteriores vienen acompañados de un CD y de un mini diccionario que contiene alrededor de 2000 definiciones y ejemplos de palabras en las que los

estudiantes podrían encontrar algún tipo de dificultad. Igualmente lo acompaña un libro de trabajo para el estudiante. El docente cuenta con otro material de apoyo como es el libro del profesor al igual que con una serie de videos y sus correspondientes guías, al igual que el acceso a páginas de internet que traen ejercicios adicionales para cada uno de los niveles.

En este aparte se analizará desde el libro pre-intermedio hasta el advanced como una serie y se realizaran algunas anotaciones específicas de los textos.

1. Al igual que la serie *Headway*, la serie *Cutting Edge* es un curso de inglés general, que ofrece diversos niveles como se anotó en el párrafo anterior y tiene como receptores personas adultas, o adultos jóvenes lo cual se evidencia explícitamente en la contraportada de los textos.

2. También se hace explícito el nivel de proficiencia el cual varía de acuerdo con el nivel. Por ejemplo, en el caso del libro de texto del nivel advanced, se aclara que los aprendices de este nivel son aquellos que tienen un nivel de FCE, (First Certificate in English) que corresponde al nivel B2 del Marco de Referencia Europeo, que quieren enriquecer su conocimiento sobre la lengua.

3. El contexto en el que el libro de texto fue empleado es el de inglés general dado que se utilizó para formar a los estudiantes de la carrera de filología e idiomas inglés, aunque el libro de texto aclara en todas sus versiones que es un apoyo a cursos de inglés general.

4. En cuanto a la estructuración del material en unidades didácticas se observa que todos los libros analizados tienen entre 10 y 12 unidades, las cuales se dividen en diversas secciones dependiendo del nivel; por ejemplo en el nivel intermedio incluye language focus, vocabulary, reading and listening, task, further skills (writing y/o real life), study practice remember, el cual no es incluido e todas las unidades (Imagen N° 9). Mientras que en el nivel avanzado se reducen a skills and vocabulary, task, grammar, writing y further skills and vocabulary (Word spot and real life) (Imagen N° 10).

En todos los libros de texto se inicia en primer plano con un contenido que luego es desarrollado a través de las unidades por medio de los diferentes ejercicios propuestos en las categorías mencionadas. Llama la atención la división en el tratamiento de las habilidades en todos los niveles, como lectura y escucha en el nivel intermedio, dejando de lado la habilidad de escritura para ser trabajada en algunas unidades, por ejemplo en el nivel intermedio se trabaja intercaladamente en las unidades 1, 4, 5, 6, 8, 10 y 11; y en el libro avanzado se trabaja en la mayoría de unidades a excepción de la 1 y 9.

Los autores de esta serie dicen que combinan un contenido estimulante con un concienzudo estudio de gramática comprensiva, vocabulario y trabajo de habilidades que se evidencia en la tabla de contenido de cada uno de los libros de la serie (Imágenes 9 y 10). Esta división muestra, al igual que en la serie *Headway* una mezcla de dos enfoques, el basado en reglas (rules-based) y el basado en tareas (task-based approach).

Module	Language focus	Vocabulary	Reading/Listening	Task	Further skills	Study Practice Remember
Module 2 Memory p.16	1. Past simple and past continuous <i>Pronunciation: Past simple –ed endings</i> 2. Used to	Remembering and forgetting	Listening and speaking: First meetings, A childhood memory Song: <i>Remember the days of the schoolyard</i> Reading: Ten ways to improve your memory	Task: Test your memory <i>Preparation: Reading</i> Task: <i>Speaking</i>	Real life: Showing interest	Study tip: Using the mini-dictionary Pronunciation spot: The sounds /W/

Imagen N° 9. Muestra tabla de contenidos *Cutting Edge* Intermedio (Cunningham and Moor, 2003)

Module	Skills and vocabulary	Task	Grammar	Writing	Further skills and vocabulary
Module 2 Mixed emotions p.16	Vocabulary and speaking: how would you feel? Reading: What makes you laugh? Listening: an actor's first public performance Vocabulary: feelings (overjoyed, flabbergasted, etc)	Preparation for task: match phrases to pictures (reading, speaking) Task: telling a story to make people laugh...or cry (extended speaking, reading/listening)	Grammar extension: <i>Perfect verb forms</i> <i>Patterns to notice:</i> cleft sentences	Writing: a music review	Wordspot: idioms with laugh, cry an tears

Imagen N° 10. Muestra de tabla de contenidos *Cutting Edge* advanced (Cunningham and Moor, 2003)

El curso, al igual que la serie *Headway*, está diseñado para utilizarse en 120 horas de enseñanza, las cuales en el caso específico de la carrera de filología e idiomas inglés (10 horas a la semana) se utilizaron en su totalidad para el desarrollo de lo establecido en los programas que incluían totalmente el desarrollo de los temas propuestos en estos libros de texto como se aprecia en los dos programas siguientes, el primero para básico IV donde se especifica fecha a fecha las unidades, una a una, a tratar durante el semestre académico (Imagen N° 11); en el segundo programa de básico V, donde se utiliza la primera parte del libro avanzado y donde se muestra claramente los módulos o unidades a seguir en cada una de las clases (Imagen N° 12).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de lenguas extranjeras

Programa Curricular de filología e idiomas

INGLÉS BASICO IV

PROGRAMA DEL CURSO

1. GENERAL INFORMATION

Time allotted for this course: 160 hours

Hours per week: 10 (Mon-Fri, 7-9 am)

Type of Subject: Theoretical-practical

4. COURSE CONTENT

WEEK	DATE	TEXT UNITS AND EXAMS	CLASS PROJECT
1	Jan 28 Feb. 1	Course Review and introduction	Selection of projects
2	Feb. 4-8	Unit 7- WRITING	Hand in edited paragraphs
3	Feb. 14-18	Unit 7- LIST & SPEAKING	Hand in first draft of project
4	Feb 21- Feb 25	Unit 8 WRITING	Hand in edited paragraphs
5	Feb 28 – Feb 29	Unit 8 LIST & SPEAKING	Project presentation (pairs)
6	Mar. 3 -7	Review of topics First Mid-Term.	
7	Mar. 10 - 14	Unit 9 WRITING	Essay writing
	Mar. 17- Mar 21	HOLY WEEK	
8	Mar 25 – Mar 28	Unit 9 LIST & SPEAKING	Hand in first draft of project
9	Mar 31 - April 4	Unit 10 WRITING	Hand in edited essays
10	April 7 - 11	Unit 10 - LIST & SPEAKING	Project presentation (individual)
11	April 14 – 18	Review of topics	Hand in first draft of project
12	April 21 – 25	Second Mid term	
13	April 28 May 2	Unit 11 WRITING	Hand in edited essays
14	May 6 - 9	Unit 11 LIST & SPEAKING	Project presentation (pairs)
15	May 12 -16	Unit 12 WRITING	Hand in edited essays
16	May 19 - 23	Unit 12 LIST & SPEAKING	
17	May 27 - 30	Final Exam	May 27-28
18	Jun 3 - 6	Final Exam	

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de lenguas extranjeras

Programa Curricular de filología e idiomas

Basic English Language

Level 5: Advanced

Semester II 2007

1. GENERAL INFORMATION

TIME ALLOCATION: 16 weeks, 10 hours / wk

CONTACT HOURS: Mondays to Fridays, 9am-11am

TYPE OF SUBJECT: Theoretical-Practical

5. CONTENTS

WEEK	TOPICS / ACTIVITIES	ASSESSMENT DUE
1. August 27-31	Introductions, Module 1	Journal ¹
2. September 3-7	Module 1	
3. September 10-14	Module 1	Essay I (first submission)
4. September 17-21	Module 2	
5. September 24-28	Module 2	
6. October 1-5	Module 2	Essay I (final submission)
7. October 8-12	Midterm Exam I: Modules 1 - 2. Class work: Module 3	
8. October 15-19	Module 3	
9. October 22-26	Module 3	Essay II (first submission)
10. October 29-Nov 2	Module 4	
11. November 5-9	Module 4	
12. November 12-16	Module 4	Essay II (final submission)
13. November 19-23	Midterm II: Modules 3 and 4. Class work: Module 5	

¹ Journal should be written every week and submitted to the teacher for review on the Friday. These are to be included in the portfolio at the end of the semester.

14. November 26-30	Module 5	
15. December 3-7	Module 5	
16. December 10-14	Final exams: Modules 1 to 5	Essay 3

Imagen N° 12. Programa Básico V Carrera filología e idiomas inglés (II semestre 2007)

5. Con respecto a la concepción del autor respecto a la lengua, su aprendizaje y enseñanza, puede decirse que se propende hacia la fundamentación en funciones y en un enfoque comunicativo que busca desarrollar las habilidades de los estudiantes a través de tareas que van complejizándose a medida que el nivel va aumentando, de unidad a unidad y de libro a libro. Con respecto al sílabo y de acuerdo con lo planteado por White (1998) esta serie presenta un sílabo mixto A y B dado que da gran importancia a la gramática hasta el nivel intermedio y a las funciones de la lengua en toda la serie; igualmente incluye tareas o temas con el fin de involucrar a los aprendices en lo que se conoce como intercambios de significados.

Ahora bien, para profundizar la concepción del autor respecto a la lengua se retoma la forma de presentación de las unidades, las cuales, en los niveles inferiores, se presentan como Language focus que contiene específicamente las estructuras gramaticales y la presentación de algunos elementos de pronunciación esporádicos. Dichas estructuras gramaticales son presentadas en dos partes y en diferentes momentos de cada unidad. Cunningsworth (1995) plantea que es necesario analizar la lengua y dividirla en pequeñas unidades de manera que se propicie un aprendizaje efectivo de éstas; el mismo autor dice que aunque es bastante difícil separar los aspectos individuales de la lengua del todo y aislarlas sin perder autenticidad y naturalidad en el proceso; esto se presenta principalmente porque la lengua es un fenómeno que opera en distintos niveles simultáneamente.

En los niveles como el avanzado, la gramática se presenta como un apartado que ya no muestra un lugar preponderante por la misma ubicación que tiene en

la tabla de contenidos; en este nivel por ejemplo, se trabaja un solo tema por módulo, y se adiciona algo llamado patrones a tener en cuenta (patterns to notice) cuya función es la de enfocarse en estructuras pequeñas pero complejas que son típicas de la lengua oral o escrita y que probablemente no han sido estudiadas con anterioridad por los estudiantes.

Igualmente la serie brinda al estudiante la posibilidad de retomar dichas estructuras gramaticales en la consolidación que se trabaja cada cuatro módulos y en el libro de trabajo del estudiante.

Lo anterior muestra la importancia que se da a la gramática como parte fundamental en los niveles inferiores, mientras que en los niveles avanzados está diseñada para ser utilizada de una manera flexible de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Es necesario anotar que esta sección es enseñada de manera inductiva donde se presentan ejemplos del uso de la lengua con el fin de que los aprendices saquen sus propias conclusiones acerca de la forma y el significado construyendo su propia gramática explícita.

En esta misma sección de la lengua, los autores presentan también el vocabulario como un aparte en los niveles inferiores, e integrado a las habilidades en los niveles intermedio alto y avanzado (Imágenes N° 9 y 10). Este aspecto importante y fundamental para una buena comunicación se presenta en todas las unidades y se recicla cada vez que es posible en especial en cada una de las tareas asignadas al finalizar la unidad. El propósito principal es el de mostrar el uso de las palabras y presentar nuevas que se relacionen con el tema presentado en cada una de las unidades. Esto se clarifica con lo planteado por Cunningsworth (1995) quien afirma que un principio básico del aprendizaje es moverse de lo familiar a lo nuevo y relacionar nuevos temas con los que ya se conocen, y el reciclaje de lo aprendido con anterioridad puede ser unido a la presentación de un nuevo tema.

Entre el vocabulario que se enseña se encuentran collocations, fixed phrases, semi fixed phrases, whole phrases. Estos son incorporados como se dijo

anteriormente en diferentes secciones como son el wordspot, useful language boxes y en la sección llamada vida real (real life) la cual es una prueba clara del uso de temas reales.

6. Otros aspectos que también hacen parte de la evaluación externa tienen relación con si la serie fue utilizada como elemento central o como material suplementario. Puede decirse que a pesar de las discusiones sobre el uso de los libros de texto dadas en el departamento de lenguas extranjeras, y que se encuentran consignadas en las actas, éstas hacen referencia a que el libro de texto no debe ser un instrumento definitivo para la clase, sino que debe tenerse como una guía; tanto el libro de texto como el libro de trabajo del estudiante de la serie *Headway* sí se utilizaron como material principal para desarrollar los cursos básicos de la carrera como puede verse en el siguiente programa diseñado en el primer semestre de 2009 para el básico II del componente escrito (Imagen N° 13), en el cual se muestra como se toman los elementos del libro intermedio que tiene relación con el componente escrito como son la habilidad de escritura, lectura y el componente gramatical.

SYLLABUS

As a clear guideline, we will systematically refer to the reading and writing materials provided by modules 1-12 of both the Student's book and the Workbook of the New Cutting Edge series, Intermediate level. Approximately, 60% of the course time will be devoted to work with these materials.

Supplementary materials taken from newspapers, magazines, books and Internet so as to reinforce the course in and out the classroom.

Supplementary reading materials: Readers for intermediate level

Materials and activities proposed by the students.

CONTENTS

COURSE OUTLINE

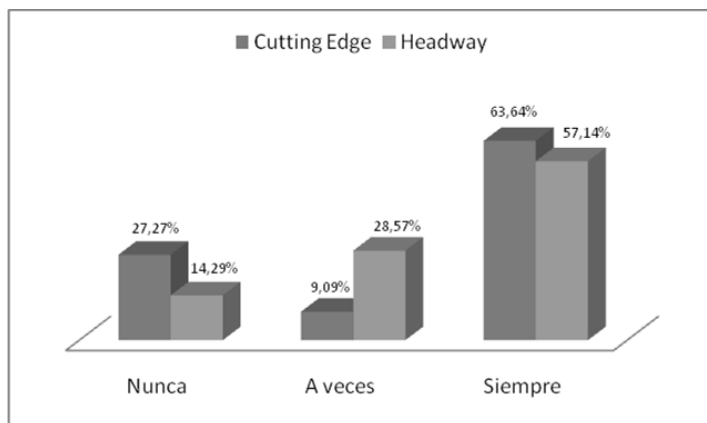
WEEK	TEXT UNITS AND EXAMS	SKILLS: Reading and Writing
1	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction - Asking and answering questions 	<ul style="list-style-type: none"> - Breaking the ice - Social interaction
2	Present simple and continuous	<ul style="list-style-type: none"> - Reading about how we spend our time - Writing: What we are good at
3	Past simple and continuous	<ul style="list-style-type: none"> - Punctuation - Writing an e-mail
4	Comparatives and superlatives	<ul style="list-style-type: none"> - Reading for the gist - Finding specific information - Describing town and cities
5	<ul style="list-style-type: none"> - Present Perfect simple - Present Perfect continuous 	<ul style="list-style-type: none"> - Skimming, Scanning and inferring - Writing a curriculum Vitae
6	First Mid-term	<ul style="list-style-type: none"> - Reading comprehension
7	Easter	
8	- Future forms	<ul style="list-style-type: none"> - Writing a covering letter
9	- The passive	<ul style="list-style-type: none"> - Reading the news - Writing brief reviews
10	<ul style="list-style-type: none"> - Polite requests - Quantifiers 	<ul style="list-style-type: none"> - Inferring - Giving written tips to a Visitor to our country
11	2 nd Mid-term	<ul style="list-style-type: none"> - Reading and matching - Writing to say Thank

Imagen N° 13. Programa para el componente escrito *Cutting Edge* Intermediate (I-2009)

7. Al igual que la serie *Headway*, con relación a si el libro del profesor estuvo disponible localmente para los docentes, la respuesta es sí dado que éste se vende en los lugares dispuestos por la editorial para ello. La editorial Pearson Longman a través de sus representantes en Colombia, Pearson Educación de Colombia, entregó varios paquetes de todos los materiales en calidad de

prueba al departamento de Lenguas y a la coordinación del área de inglés, por lo que hubo disponibilidad total de este material de apoyo.

El objetivo principal del libro del profesor en esta serie es el consolidar y extender el material brindado en el libro del estudiante a través de 40 horas adicionales de material extra; este libro incluye algunos tips para los docentes, explicaciones e ideas extra de cómo desarrollar las unidades, un banco de recursos para cada una de las habilidades, al igual que para vocabulario, y finalmente un banco de evaluaciones. Los docentes del departamento afirmaron haberlo utilizado en un alto porcentaje, al igual que lo encontraron útil; entre las razones que mencionaron para haber hecho uso de este material de apoyo, la más importante es la calidad de las explicaciones gramaticales y de fonética que este libro trae. La siguiente Gráfica (Gráfica N° 4) muestra una comparación entre el uso del libro de texto de la serie *Headway* y la *Cutting Edge*, donde se aprecia que los docentes utilizaron con mayor frecuencia la de esta serie.



Gráfica N° 4. Frecuencia del uso del libro del profesor

8. Con relación a si se incluyen listas o índices de vocabulario, la serie *Cutting Edge* se caracteriza por no incluir listas de vocabulario o apéndices, a excepción de las que se encuentran en cada unidad denominadas “useful language box” las cuales contienen frases que pueden ser adaptadas por los estudiantes para expresar ideas y opiniones diferentes.

9. El siguiente aspecto tiene que ver con los materiales visuales que el libro contiene, y si se encuentran allí como decoración o están integrados a los textos; la serie *Cutting Edge* tiene una gran cantidad de material visual que es utilizado en su mayoría como un recurso didáctico y no como elemento decorativo, dado que éste aporta información relevante en los ejercicios propuestos y contextualiza las distintas actividades como cuando se le pide a los estudiantes que partan de mirar las fotos para realizar los ejercicios siguientes. (Imagen N° 14) Es de resaltar que también es usado como elemento decorativo en algunas ocasiones.

2 a Look at the photos of Jean-Luc and Marion, and read the captions.



	<p>Marion O'Neill is the recruitment manager at Horizons Unlimited.</p>
<p>Jean-Luc Bertrand is the forty-five year old owner of a small hotel in a ski resort in the French Alps. He has used Horizons Unlimited before to find staff for him.</p>	

Imagen N° 14. Material visual *Cutting Edge* Intermediate

En cuanto a si el diseño y la presentación del libro de texto es clara o desordenada, puede decirse que el diseño de estos libros de texto es ordenado, el libro del estudiante tiene una portada en colores atractivos y en la parte interior de la contraportada tiene el mini-diccionario y el material del que están hechos los libros es resistente.

El interior de los libros está lleno de fotos a color, muchas de las cuales son tomadas de situaciones reales, lo que le da un toque especial. Se destaca la información en colores similares a los de la portada, en recuadros o diagramas. Igualmente, presenta explicaciones claras a los temas propuestos y una estructura adecuada en la distribución de las unidades y actividades.

10. Al igual que la serie *Headway* y al ser un libro de texto de distribución internacional, el material puede estar sesgado hacia la cultura inglesa, por lo que incluye temas o historias específicas de ésta. En el libro del profesor pueden encontrarse alguna información que aclare, o resalte los atributos de esta cultura de manera que pueda brindársela al estudiante cuando éste la necesite.

Por otro parte, esta serie presenta el papel de la mujer en distintas facetas, como madre, como profesional sin hacer ninguna referencia despectiva al respecto como puede observarse en la Imagen N° 15.



Imagen N° 15. Papel de la mujer *Cutting Edge Intermediate*

En igual sentido se presenta variedad de material fotográfico que tiene relación con mujeres y hombres de diferentes etnias y nacionalidades como se muestra en las imágenes N° 16 y 17.



Imagen N° 16. Etnias y nacionalidades

Cutting Edge Intermedio

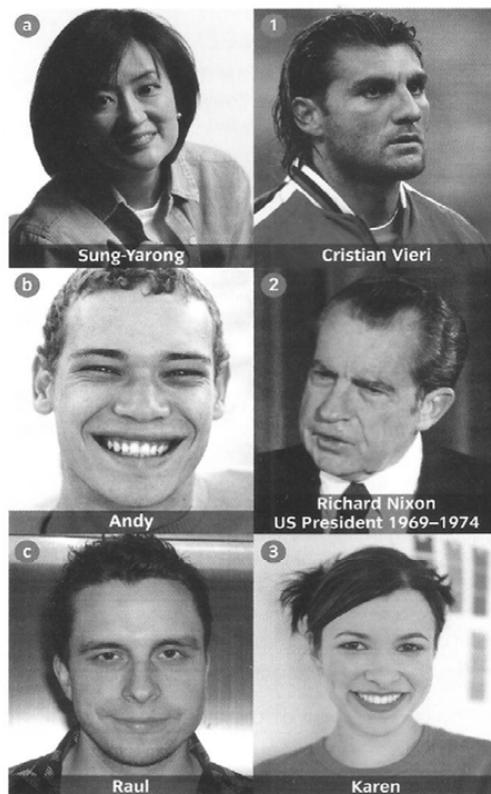


Imagen N° 17. Etnias y nacionalidades *Cutting Edge Intermedio*

La serie *Cutting Edge* consiste en el libro del estudiante, el libro de trabajo del estudiante, cintas de audio para el profesor y el estudiante, libro del profesor, un banco de recursos fotocopiable, un mini diccionario, al igual que dos videos, y acceso a páginas web proporcionadas por la editorial. Los estudiantes tuvieron acceso al CD que acompaña al libro del estudiante, y los profesores tuvieron amplio acceso a los CD del profesor y a los videos se encuentran a la disposición de los docentes en el centro de recurso.

- **Evaluación interna**

Una vez se ha realizado la evaluación externa se iniciará a la evaluación interna, en la que se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: la presentación de las habilidades en los materiales, la graduación y secuencia de los mismos.

1. En primer lugar, se inicia con el desarrollo de la habilidad de lectura para la cual se presentan suficientes materiales auténticos variados y acompañados de formatos coloridos y bien diseñados; por ejemplo, el tipo de textos propuestos frecuentemente son extractos de periódicos, recetas, instrucciones, folletos, poemas, cartas, historias, cuestionarios y extractos de novelas, que varían de complejidad de acuerdo con la unidad y al nivel del libro de texto; estos pasajes pueden ser de tipo informativo, narrativo y en algunos casos argumentativos. Sin embargo, al igual que en la serie *Headway*, a pesar de querer tratar temas académicos como es el caso de la unidad 5 del nivel avanzado cuyo título es ¿Educación: hecho o mito?, hay ausencia de contenido académico en ellas. Las lecturas con contenido académico deberían ser necesarias para estudiantes que se están formando como futuros docentes de la lengua.

Todas las unidades en todos niveles incluyen ejercicios de lectura en su mayoría relacionada a la habilidad de escritura, o escucha, pero generalmente asociada a la habilidad de habla, y al vocabulario; igualmente se provee un material de lectura como insumo para desarrollar la tarea (task) que se asigna en cada módulo.

Los textos presentados por esta serie son de una longitud razonable y su tema concuerda perfectamente con el contenido presentado en cada unidad e igualmente refuerza los temas gramaticales propuestos en la misma. De la misma manera se propende por desarrollar estrategias de lectura que incluyen scanning, skimming (búsqueda de información general), parafraseo, transferencia de información, síntesis y predicciones entre otras. El desarrollo de esta habilidad se refuerza permanentemente con ejercicios propuestos en el libro de trabajo del estudiante y en el banco de recursos que provee el libro del profesor.

El desarrollo de la habilidad de escucha incluye el uso de material auténtico como extractos tomados de programas radiales; y también utiliza en su mayoría entrevistas y mini diálogos en especial para introducir la práctica de nuevo lenguaje: cabe anotar que todas las grabaciones son de muy buena calidad. Igualmente incluye variedad de acentos que le permiten al estudiante diferenciar uno del otro, como por ejemplo en el ejercicio 1.3 de la unidad 1 del libro avanzado en el que se le muestran a los estudiantes tres acentos diferentes, el del inglés americano, el del inglés hindú y el del inglés australiano.

Se utilizan con frecuencia los ejercicios de pre-escucha que son los que introducen las actividades de escucha como tal y le permiten al estudiante entrar en contacto con el material y volverlo más significativo, éste es el caso de los ejercicios propuestos antes de la tarea (task), los cuales proveen una información importante o le permite predecir el tema de la actividad diseñada para cada unidad. El desarrollo de esta habilidad se refuerza con ejercicios propuestos en el libro de trabajo del estudiante.

El libro de texto desarrolla estrategias específicas como la escucha para comprensión general (listening for general understanding), comprensión específica (listening for details), y se proveen por lo menos dos o tres actividades de esparcimiento como canciones.

En cuanto al tipo de material de habla, puede decirse que esta serie dirige la mayoría de actividades al desarrollo de esta habilidad y por lo tanto puede considerarse el corazón de este libro de texto; se da gran importancia en cada unidad al desarrollo de la “tarea” la cual caracteriza a esta serie y que es entendida como un tipo de actividad especial que se lleva a cabo en la clase y cuyo énfasis se pone en el significado y desarrollo asignado al proceso (al cómo) más que al contenido de la actividad misma, y a la entrega de un resultado o producto. Los autores de la serie plantean que este tipo de tareas pretenden desarrollar la fluidez de los estudiantes y las proponen como oportunidad de revisar y reciclar lo estudiado en la unidad.

Para el desarrollo de esta habilidad, se proponen igualmente ejercicios de diálogos y juegos de roles, al igual que secciones de pronunciación integradas en cada unidad donde el estudiante escucha modelos adecuados de lenguaje oral. De la misma manera, al finalizar cada unidad se incluye la sección de vida real (Real life section) cuyo propósito principal es el de brindar oportunidades de llevar a cabo juegos de roles que tiene que ver con situaciones del día a día.

Vale decir que los docentes del Departamento plantearon que se presentaron un número adecuado de actividades para desarrollar esta habilidad; sin embargo, éstos, contradiciendo lo planteado por los autores, dijeron que este libro de texto no promovió el desarrollo de la competencia comunicativa a pesar del gran número de actividades de juego de roles y tareas. Del mismo modo afirmaron que hicieron falta ejercicios que les ayudaran a los estudiantes a diferenciar speaking de talking.

Con respecto a la habilidad de escritura, a diferencia de la serie *Headway*, esta serie integra los ejercicios de escritura dentro del texto, y presenta constantes refuerzos en el libro de trabajo del estudiante. Esta serie explora diversas razones para la escritura como resúmenes de libros o películas, posters, biografías, descripciones de personas, etc. Estos libros de texto muestran una falencia al nivel de la habilidad de escritura, porque es la menos desarrollada y a la que menos atención se presta en los ejercicios propuestas en toda la serie.

2. Otro aspecto que se tiene en cuenta en la evaluación interna es la evaluación y secuencia de los materiales. Esta serie parece tener una secuencia lógica en cuanto a la presentación de contenidos gramaticales que van de lo más simple a lo más complejo, por ejemplo en la unidad 1 del libro de texto pre-intermedio se trabajan los tiempos verbales presente, pasado y futuro, llegando a la unidad 14 con pasado perfecto y el estilo indirecto de la lengua. Sin embargo, la secuencia de los temas propuestos y del vocabulario no presentan lógica alguna y los contenidos podrían intercambiarse sin presentar dificultades, por ejemplo el tema propuesto en la unidad 7 famous couples, podría intercambiarse con el presentado en la unidad 10 Scared to death.

3. Con relación al último aspecto por evaluarse, el cual hace referencia a si los materiales son suficientemente transparentes para motivar tanto a los estudiantes como a los profesores, puede decirse que en algunos aspectos podría considerarse que sí y en otros no dadas varias razones.

Teniendo en cuenta la variedad de actividades presentadas en cuanto a desarrollo de habilidades y estrategias para desarrollarlas como trabajo en parejas (Jigsaw activities), trabajos en grupo (Role plays, projects) es evidente que tanto profesores como estudiantes se sintieron motivados hacia el uso del libro como tal. Del mismo modo la inclusión de temas de actualidad como tecnología, literatura, ocio, etc., y el contacto con la vida cotidiana, costumbres, tradiciones de las culturas angloparlantes son otros aspectos que cuentan para afirmar que el libro de texto fue un elemento motivador en el aprendizaje.

Sin embargo, hay otros aspectos que pueden considerarse como motivadores e incluyen si el texto propició orientaciones específicas sobre cómo desarrollar los ejercicios propuestos, y si el libro de texto fomentó la utilización de otros recursos educativos; respecto a estos últimos no hay transparencia suficiente para afirmar que fue un elemento motivador, al igual que la carencia de actividades de auto-evaluación y co-evaluación tan necesarias para fomentar la autonomía de los estudiantes.

- **Valoración final global**

Para concluir con la evaluación de este libro de texto es necesario decir que es una serie con un diseño ordenado y atractivo; sigue un enfoque centrado en el estudiante; presenta un equilibrio en las actividades propuestas aunque llama la atención el tratamiento de las habilidades las cuales no son equitativamente desarrolladas, sino que por el contrario se dejan de lado como es el caso de la habilidad de escritura.

Se hace énfasis en el desarrollo de la parte gramatical, pero a la vez se le da importancia también a las funciones comunicativas. Por lo anterior, las unidades se presentan de distintas maneras de acuerdo con el nivel como se describió en el punto 4 de esta evaluación. Presenta una mezcla de dos enfoques, el basado en reglas (rules-based) y el basado en actuaciones (performance-based).

Lo anterior hace que no haya una previsibilidad en el desarrollo de las unidades y de los ejercicios como ocurre con el libro de texto *Headway*. La diversidad de acentos presentados hace que sea un material importante para profesores y estudiantes al igual que el material visual de este libro de texto el cual en su mayoría es utilizado como recurso didáctico.

El material provisto para el desarrollo de las distintas habilidades es de actualidad y varía de acuerdo con la complejidad requerida en cada uno de los niveles; sin embargo se echa de menos algún tipo de material académico que complemente la formación de los docentes de inglés.

- **Anotaciones de la serie *Cutting Edge* por parte de los docentes del departamento de lenguas, carrera filología e idiomas inglés.**

Después de utilizar la serie *Cutting Edge* desde el año 2003, el 18 de febrero de 2009, los profesores vuelven a retomar el tema de los libros de texto y en esta oportunidad discuten la necesidad de cambiar el texto *Cutting Edge*, dadas las exigencias del nuevo currículo y la división de las habilidades propuestas en

éste. Se resalta en dicha reunión las fortalezas de esta serie respecto al tratamiento y desarrollo de la habilidad de escucha.

Nuevamente se plantean discusiones anteriores como la necesidad de seguir un libro de texto de manera que puedan abordarse secuencias lógicas. Igualmente se aborda la pregunta acerca de la necesidad de dividir el libro de texto por habilidades, es decir los profesores encargados de comunicación oral desarrollar todo lo referente a speaking y listening y los de comunicación escrita lo referente a Reading y writing. Se acuerda iniciar el pilotaje de una serie que siga el modelo anterior, es decir, la división de habilidades y se opta por la serie Northstar New edition.

RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO IV

En este capítulo se analizó el sistema legal donde se desenvuelve la enseñanza de la lengua extranjera, pues es fundamental conocer el marco legal que le sirve de contexto. Se examinó el programa académico de La Universidad Nacional de Colombia y se analizaron los dos libros de texto utilizados entre el año 2000 y el 2009: el texto *Headway* y el texto *Cutting Edge*.

CAPÍTULO V

DISEÑO DEL ESTUDIO

5.1. Enfoque metodológico

El proceso de investigación por desarrollar está basado en el enfoque cualitativo hermenéutico, dado que el problema de donde surge el proyecto al ser conceptual y particular requiere una descripción, explicación, comprensión, interpretación y caracterización de la realidad educativa la cual es compleja y variable. En consonancia el diseño metodológico desarrollado es la investigación evaluativa, que se sustenta en información documental y estadística de la cual se espera una comprensión e interpretación de los procesos que están siendo desarrollados en la Universidad Nacional de Colombia con respecto al tema del uso del texto en la formación de los docentes de inglés, además porque está mediado por la reflexión crítica sobre el objeto fenómeno de estudio y porque gracias a la interpretación emergen unas nuevas constataciones y se nutre a las ya alcanzadas (Cifuentes y otros, 1993).

Las características del diseño metodológico que conduce el recorrido investigativo se centran en:

1. Intenta comprender la realidad. Las investigaciones que se hacen a partir de la hermenéutica son de carácter interactivo, individual y personal, además los valores del contexto social y cultural influyen en la investigación porque los seres humanos se mueven en continua interacción y comunicación con sus semejantes.

La ciencia social para el trabajo hermenéutico plantea algunos objetivos entre ellos están:

- Fijar conceptos y asegurar las realidades de los procesos
- Asegurar las agrupaciones de causas de cada uno de los casos como de los procesos.
- Recoger las experiencias dadas con el fin de identificar las agrupaciones y fijar la importancia para el ahora y el aquí.

2. Describe la situación en el que se desarrolla el acontecimiento. La metodología utilizada es la descripción contextual de un hecho o situación con el fin de que asegure la intersubjetividad en la recolección sistemática de los datos, los cuales son descriptivos a partir de las expresiones que las personas hacen ya sea en forma oral o escrita y la conducta observable.

3. Análisis en los diferentes motivos de los hechos. La realidad en este paradigma es tomada en forma holística, global y polifacética, según Pérez Serrano (1994:30) no existe una única realidad sino múltiples realidades interrelacionadas.

Por otra parte para este paradigma, la acción social como eje de la investigación, es tomado a partir de cualquier comportamiento humano que tenga significado propio para la investigación.

4. El individuo es un sujeto de interacciones, comunicativo, que comparte esos significados. En este paradigma se resalta la relación entre el sujeto y el objeto, por lo tanto los significados en los cuáles actúan los individuos están relacionados con las formas de vida y con las reglas sociales en que han estado inmersos, ya que el propósito de la ciencia social interpretativa es dar a conocer el significado de las formas particulares de la relación social a través de la articulación de las estructuras de significado subjetivo, las cuales determinan las maneras de actuar de los individuos en situaciones similares.

Por consiguiente el enfoque cualitativo busca conseguir una coherencia lógica entre los comportamientos y su contexto, ya que es ahí donde adquieren su significado.

Las técnicas más usadas en este tipo de investigación son: la observación participante, la entrevista, el estudio de casos, el análisis de contenido, los perfiles, los grupos de discusión.

La investigación desde la hermenéutica se refiere a la interpretación de fenómenos culturales, donde el sujeto y el objeto interactúan en una relación de diálogo, el criterio de objetividad se halla en lo significativo del fenómeno con respecto al contexto histórico y sus contradicciones, donde la teoría se construye en el proceso de la investigación, en el marco de las interpretaciones sobre una realidad particular.

5.1.1. Investigación evaluativa

La presente investigación se soporta en la investigación evaluativa cuyos autores son Cook y Reichardt (1982), quienes la definen como el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos.

Entre las características de la investigación evaluativa se tiene que sus propósitos son múltiples y exige una diversidad de métodos, es decir, el cualitativo y el cuantitativo pueden acompañarse mutuamente con el fin de ofrecer percepciones y anomalías que por separado no podrían verse, se emplean diferentes técnicas con las que el investigador podrá realizar triangulaciones correspondientes al tema de investigación, además el investigador es un agente para describir y evaluar.

Para Eisner (1977) la ciencia habitual emplea conjuntamente el conocimiento cualitativo y el cuantitativo para alcanzar una profundidad de percepción, o visión binocular, que ninguno de los dos podría proporcionar por sí solo. Lejos de ser antagónicos, los dos tipos de conocimientos resultan complementarios.

Por lo tanto en aras de la investigación, en el debate actual, existen todas las razones para emplearlos conjuntamente con el objeto de satisfacer las exigencias de la investigación del modo más eficaz frente al problema de evaluación, en este caso de los libros de texto.

Para realizar el análisis e interpretación de la información se tendrá en cuenta la categorización, la cual se realizará a través del análisis de contenidos cuyo objetivo principal es el de investigar sobre el significado profundo y la estructura de un mensaje o comunicación. (McKernan, 1999:167). El análisis de contenido plantea la necesidad de seguir seis etapas las cuales son:

a. *Lecturas preliminares y establecimiento de una lista de enunciados*: esta etapa buscará anticipar el tipo de unidades de información que permitirán una posterior clasificación. Es decir, a través de una lectura general de las respuestas dadas tanto en las encuestas como en la entrevista podrán intuirse las posibles categorías que se generen de las mismas.

b. *Elección y definición de las unidades de clasificación*: esta etapa buscará organizar el material en torno a enunciados con un sentido completo que se denominarán unidades.

La lectura más detenida de la información recogida permitirá identificar aquellos enunciados que se repitan con frecuencia y que se agrupen inicialmente en posibles categorías de análisis.

c. *Proceso de categorización y de clasificación*: Toda la información recogida se reagrupará en categorías definitivas, las cuales, de acuerdo con Manuel López Torrijos (2000), deben poseer unas características especiales tales como ser exhaustivas, pertinentes, objetivas, homogéneas, y productivas.

d. Cuantificación y tratamiento estadístico: esta etapa apoyará el trabajo investigativo en cuanto a la aplicación del aparato estadístico a los datos e información recogidos en los instrumentos aplicados.

e. Descripción: se basará en los datos aportados por el análisis cuantitativo y cualitativo dado que ambos modelos se complementan y posibilitan una visión más amplia de la realidad y porque ambos son modos de armar la teoría para investigar un problema y así facilitan su entendimiento.

f. Interpretación de los resultados: Se utilizará la triangulación como procedimiento de investigación para asegurar una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación. Algunos autores como Morse (1991) definen la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación y otros como Denzin (1997), la definen como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Estos autores plantean la existencia de cuatro tipos de triangulación: triangulación de datos, triangulación de investigador que consiste en el uso de múltiples observadores, más que observadores singulares de un mismo objeto, triangulación teórica que consiste en el uso de múltiples perspectivas, y triangulación metodológica que puede implicar triangulación dentro de métodos.

5.2. Descripción de las variables

Se elaboraron dos cuestionarios, el primero dirigido a los profesores de planta y ocasionales de la universidad, y el segundo cuestionario estuvo dirigido al grupo de estudiantes practicantes y egresados. Estos cuestionarios contaron con 27 ítems con los que se intentó recoger la opinión de los participantes sobre cada uno de los objetivos planteados en esta investigación, los cuales tienen que ver con 1. La correspondencia entre las necesidades de formación lingüísticas de los estudiantes y los objetivos planteados en los libros de texto,

2. Materiales de apoyo de los libros de texto, su calidad y utilidad, 3. Abordaje que hacen los libros de texto de las habilidades de escucha, escritura, habla y diálogos, y lectura, y su influencia en el desarrollo de las destrezas comunicativas 4. Uso del libro de texto por parte de docentes y estudiantes, y 5. El libro de texto como elemento motivador en el aprendizaje.

Adicionalmente se diseñó un tercer cuestionario dirigido a los estudiantes de inglés V comunicación oral con el fin de evaluar el resultado de las tres propuestas alternativas y/o complementarias al uso del libro de texto que se desarrollaron con ellos por dos periodos académicos.

Este cuestionario contó con 8 ítems los cuales tienen que ver con: 1. el desarrollo de de la competencia comunicativa, 2. el fortalecimiento del trabajo colaborativo como factor esencial de la didáctica no parametral, 3. el mejoramiento del nivel de lengua de manera innovadora, 4. las propuestas alternativas como recurso didáctico que refuerza la práctica de la lengua fuera del salón de clase, 5. las propuestas alternativas como recurso didáctico que complementa el uso del libro de texto en el aula, 6. las propuestas como una manera interesante de abordar el aprendizaje de la lengua, 7. las propuestas como elementos motivadores para el aprendizaje de la lengua, y 8. El desarrollo de autonomía como factor esencial de la didáctica no parametral.

5.2.1. Definición de variables

A continuación se indican las variables controladas para realizar el estudio en función de los objetivos marcados en el aparte anterior. Para los dos primeros cuestionarios (Anexos N° 1 y 2) aparecen variables descriptivas para los profesores como años de experiencia docente como profesor de inglés, para los estudiantes se preguntó respecto al semestre que cursaban, y a los egresados se les preguntó respecto al número de años que llevan de graduados. Por otra parte, se utilizaron variables cualitativas ordinales como por ejemplo, nunca, a veces, siempre o deficiente, regular, buena o excelente. Por lo demás se utilizaron variables cualitativas de tipo nominal y dicotómicas en la que se asignan el número 0 para la respuesta No y 1 para la respuesta sí.

Es importante aclarar que se asignaron espacios suficientes para justificar las respuestas en caso necesario.

Para el tercer cuestionario (Anexo N° 15) se utilizaron variables cualitativas ordinales como por ejemplo, muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

En resumen, las clases de variables utilizadas han sido las siguientes: cualitativas de tipo nominal dicotómica y, cualitativa de tipo ordinal. En la descripción detallada de las variables utilizadas en el cuestionario se definen cada una de las clases mencionadas en el párrafo anterior.

Seguidamente, se mostrará la definición de cada una de las variables en cada una de las preguntas hechas en las dos primeras encuestas y la función de cada una de ellas dentro del cuestionario.

Variables descriptivas del profesor:

Años de experiencia como profesor de inglés.

Variable cualitativa ordinal. Se han asignado los siguientes valores: entre 0-5 años, 6-10 años, 11-15 años, 16-20 años, 21-25 años y 26-30 años.

Variables descriptivas de los estudiantes practicantes:

Semestre que cursa:

Variable cualitativa nominal. Se han asignado los valores 1. Séptimo semestre; 2. Octavo semestre.

Variables descriptivas de los estudiantes practicantes:

¿Hace cuánto tiempo terminaron sus estudios?

Variable cualitativa ordinal.

Variables valorativas profesores, estudiantes practicantes y egresados:

1. Para estudiar el objetivo 1, relacionado con la correspondencia entre la formación lingüística de los estudiantes y los objetivos de las series de libros de texto, se controlaron la influencia de las siguientes variables nominales dicotómicas:

v.2 Esta variable es para saber si de acuerdo con los participantes el texto responde a los objetivos diseñados para el nivel en que éste se utiliza.

v.3 Esta variable indaga si el texto incluye el desarrollo de todos los contenidos del programa del curso.

v.4 Esta variable se utiliza para conocer si el texto presenta explicaciones claras para los temas propuestos.

v.5 Esta variable indaga si las actividades son las necesarias y suficientes para desarrollar los temas presentados en cada unidad.

v.6 La razón de esta variable es para saber si de acuerdo con la experiencia docente, el texto presenta una estructura adecuada en cuanto a la distribución de las unidades y actividades.

v.7 Esta variable se utiliza para saber si la estructura en que se presentan los contenidos abordados y el desarrollo de las actividades en cada unidad es siempre la misma.

v.8 Esta variable se utiliza para saber si el libro de texto destaca de alguna manera la información que se considera relevante de manera que el estudiante la utilice como referencia posterior.

Para el estudio del objetivo 2, relacionado con la valoración que se hace de los materiales de apoyo que proveen los libros de textos, si éstos fueron utilizados, y saber la referencia que se hace de la calidad y utilidad de los mismos, se controlaron las siguientes variables nominales dicotómicas (para saber si los utilizaron) y cualitativas ordinales (para conocer el nivel de calidad y utilidad):

v.10.1 Esta variable se utiliza para saber si los participantes utilizaron el libro de trabajo del estudiante (workbook) como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.2 Esta variable indaga si los participantes utilizaron el libro del profesor (Teacher's book) como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.3 La razón de esta variable es para saber si los participantes utilizaron el diccionario o glosario (Dictionary or mini-dictionary) como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.4 Esta variable pregunta si los participantes utilizaron el casete o CD del profesor (teacher's cassette or CD) como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.5 Esta variable se utiliza para saber si los participantes utilizaron el casete o CD del estudiante (student's cassette or CD) como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.6 Esta variable se utiliza para saber si los participantes utilizaron el paquete de evaluaciones (test pack) como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.7 Esta variable indaga si los participantes utilizaron el CD interactivo del estudiante (interactive student's CD ROM) como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.8 Esta variable averigua si los participantes utilizaron el video como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.9 Esta variable examina si los participantes utilizaron la guía de video (video guide) como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.10 La razón de esta variable es conocer si los participantes utilizaron las páginas web provistas por las editoriales (web site access) como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.11 Esta variable se utiliza para saber si los participantes utilizaron las propuestas útiles (resource bank) como material complementario, su calidad y utilidad.

v.10.12 Esta variable averigua si los participantes utilizaron otros recursos como material complementario, su calidad y utilidad.

v.11 La razón de esta variable cualitativa ordinal es conocer la frecuencia con que los participantes utilizaron el libro del profesor.

v.12 Esta variable averigua si los participantes consideran útil la propuesta de ejercicios hecha por el libro de trabajo del estudiante (workbook) y sus razones para creerlo así.

v.13 Esta variable se usa para saber si los participantes utilizaron los materiales complementarios para ayudar a la consolidación de los temas presentados en cada unidad.

Para el estudio del objetivo 3, relacionado con la manera en que los libros de texto abordan y desarrollan las habilidades de escucha, escritura, habla (habla y diálogo) y lectura, y su influencia en el desarrollo de las destrezas comunicativas, se controlaron las siguientes variables nominales dicotómicas:

v.14.1 Esta variable se utilizó para saber hasta qué punto los participantes consideran que hay un número adecuado de actividades de escucha.

v.14.2 La razón de esta variable es conocer si los participantes consideran que las grabaciones proveen a los estudiantes con variedad de acentos.

v.14.3 Esta variable examina si los participantes consideran que los libros de texto proveen variedad de ejercicios para desarrollar la habilidad de escucha.

v.14.4 Esta variable examina si los participantes creen que los libros de textos poseen material de actualidad para el desarrollo de la habilidad de escucha.

v.15.1 Esta variable se utiliza para saber si los participantes consideran que los libros de texto tienen un número adecuado de actividades para desarrollar la habilidad de habla (speaking y talking).

v.15.2 La razón de esta variable es conocer si los participantes consideran que hay un número suficiente de actividades de juego de roles (roleplays).

v.15.3 Esta variable indaga si los participantes consideran que existen en el libro de texto actividades que promuevan la competencia comunicativa.

v.15.4 Esta variable se emplea para conocer si los participantes piensan que existen actividades que promuevan la diferencia entre speaking y talking.

v.15.5 Esta variable se utiliza para saber si los libros de texto incluyen ejercicios de fonética.

v.16.1 La razón de esta variable es saber si los libros de textos incluyen un número adecuado de ejercicios de lectura.

v.16.2 La inclusión de esta variable es para saber si los participantes consideran que los libros de texto contienen material auténtico para desarrollar la habilidad de lectura.

v.16.3 Esta variable averigua si el libro texto refuerza a través de las lecturas los temas de gramática planteados para la unidad.

v.17.1 Esta variable busca indagar si los libros de texto incluyen un número adecuado de actividades para desarrollar la habilidad de escritura.

v.17.2 Esta variable se utiliza para conocer si existe innovación en la propuesta de ejercicios para desarrollar la habilidad de escritura.

V17.3 Esta variable indaga si el nivel de dificultad es el apropiado en el desarrollo de las actividades que promueven el desarrollo de la habilidad de escritura.

v.17.4 La razón de esta variable es saber si los ejercicios que se proponen para el desarrollo de la habilidad de escritura son de “escritura dirigida”.

Para el estudio del objetivo 4, relacionado con el uso que hacen los profesores universitarios del libro de texto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera distinguiendo si se utiliza como elemento de apoyo o si, por el contrario, llega a condicionar las distintas programaciones anuales de las asignaturas, se controló la siguiente variable nominal dicotómica:

v.24 La razón de esta variable es indagar si los participantes siguen el libro de texto fielmente.

Para el estudio del objetivo 5, relacionado con el hecho de conocer si los libros de texto son considerados como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés, se controlaron las siguientes variables nominales dicotómicas:

v.25 Esta variable indaga si el libro de texto es un elemento motivador dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

v.9 Esta variable averigua si las imágenes que contiene el libro de texto son elementos decorativos o son un recurso didáctico.

v.18 La razón de esta variable es para conocer si el libro de texto hace referencia a temas de actualidad como tecnología, literatura, ocio, entre otros.

v.19 Esta variable indaga si el libro de texto permite al estudiante entrar en contacto con la vida cotidiana, costumbres, y tradiciones de las distintas culturas angloparlantes.

v.20 Esta variable averigua si el libro de texto propicia orientaciones específicas sobre cómo desarrollar los ejercicios propuestos.

v.21 Esta variable pregunta si el libro de texto formula diferentes criterios y herramientas para que el profesor y estudiante evalúen los objetivos y contenidos propuestos para el curso.

v.22 Esta variable se utiliza para indagar si el libro de texto incluye ejercicios de auto evaluación y co-evaluación.

v.23 La razón de esta variable es saber si el libro de texto se considera como un recurso que facilita el aprendizaje de los estudiantes.

v.27 Se incluye esta variable para conocer si el libro de texto fomenta la utilización de otros recursos educativos (internet, prensa, lectura de libros, películas, etc.).

Para estudiar los resultados de las propuestas alternativas y/o complementarias se utilizó una tercera encuesta que controló la influencia de las siguientes variables cualitativas ordinales:

v.28 La razón de esta variable es conocer si cada una de las propuestas alternativas permitió de desarrollo de la competencia comunicativa.

v.29 Se incluye esta variable para saber si cada una de las propuestas alternativas fortaleció el trabajo colaborativo.

v.30 Esta variable se utiliza para indagar si cada una de las propuestas alternativas permitió a los estudiantes mejorar su nivel de lengua de una manera innovadora.

v.31 Esta variable pregunta si cada una de las propuestas alternativas puede considerarse como un recurso didáctico que refuerza la práctica de la lengua fuera del salón de clase.

v.32 Esta variable indaga si cada una de las propuestas alternativas puede considerarse como un recurso didáctico que complementa el uso del libro de texto en el aula.

v. 33 La razón de esta variable es conocer si cada una de las propuestas alternativas puede considerarse una manera interesante de abordar el aprendizaje de la lengua.

v.34 Esta variable pregunta si cada una de las propuestas alternativas permitió a los estudiantes disfrutar del aprendizaje de la lengua.

v.35 Esta variable averigua si cada una de las propuestas alternativas permitió desarrollar la autonomía como elemento fundamental de la didáctica no parametral.

5.3. Identificación de la población y la muestra

La población del programa de filología e idiomas inglés es aproximadamente de 350 estudiantes. Sin embargo se tomará una muestra intencional definida por Cerda como un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población limitando la muestra a estos casos. Se utiliza en situaciones en las que la población es muy variable y consecuentemente la

muestra es muy pequeña (Cerde, 2005). Es importante aclarar que en la muestra anterior se impone la profundidad sobre la extensión y por lo tanto la muestra se reduce en su amplitud numérica, obviando la necesidad de considerar una muestra amplia en términos estadísticos. Martínez Migueles (2005) la caracteriza por la escogencia de una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. La muestra de esta investigación se constituye por docentes de planta, y ocasionales, estudiantes universitarios (practicantes) y egresados del programa curricular de filología e idiomas (inglés).

5.3.1. Docentes de planta y ocasionales

Los docentes participantes en esta investigación son docentes de planta quienes son profesores universitarios vinculados a la universidad de acuerdo con resolución de nombramiento y escalafón. Para ser nombrado profesor de la Universidad Nacional de Colombia se requiere como mínimo poseer título de maestría. La incorporación de dichos docentes se efectúa previo concurso público de méritos cuya reglamentación corresponde al Consejo Superior Universitario.

Las dedicaciones que se contemplan son dedicación exclusiva, tiempo completo y cátedra en dos modalidades: cátedra 04 que implica laborar 12 horas semanales y cátedra 03 que significa laborar 9 horas semanales. Los profesores de dedicación exclusiva, tiempo completo y cátedra están amparados por el régimen especial previsto en la Ley 30 y aunque son empleados públicos no son de libre nombramiento y remoción, salvo durante el período de prueba que establezca el reglamento docente de la universidad para cada una de las categorías previstas en el mismo. (Ley 30 de 1992, Título Segundo, Capítulo III del personal docente y administrativo, Artículos 70, 71 y 72).

El número de docentes de planta que actúan como muestra de esta investigación es de 13, de los cuales 3 no contestaron las encuestas por no

haber utilizado *nunca* los libros de texto escogidos en el Departamento. Por lo tanto 10 docentes, es decir, el 100% de los docentes que han impartido los seminarios de los básicos I al VI, o comunicación oral y escrita I al VI participaron en este proceso investigativo.

Por otro lado, los docentes ocasionales son aquellos docentes contratados transitoriamente para laborar en tiempo completo o parcial y que son requeridos para desempeñar actividades de docencia en pregrado o posgrado, investigación y extensión, según las necesidades del servicio. Su vinculación se hace conforme a las reglas que define la universidad, en el marco de lo dispuesto por la Ley 30 de 1992 y demás disposiciones constitucionales y legales vigentes. Estos docentes no son empleados públicos docentes de régimen especial ni pertenecen a la carrera profesoral (Ley 30 de 1992, Título Segundo, Capítulo III del personal docente y administrativo, Artículo 73. Sentencia C – 006 de 1996 Decreto 1279, Capítulo I, Del campo de aplicación de este Decreto, Artículo 4º).

En el segundo semestre de 2009, momento en el que se llevó a cabo la recolección de la información, se encontraban laborando 8 docentes ocasionales en la carrera de filología e idiomas (inglés). El 100% de estos profesores participaron en este estudio.

5.3.2. Estudiantes universitarios (Practicantes) y egresados

Este aparte hace referencia a los estudiantes universitarios o estudiantes practicantes que participaron en este estudio. Se definen estudiantes practicantes como aquellos estudiantes de VII o de VIII semestre que se encuentran realizando su práctica docente.

La práctica docente es definida por la Resolución N° 004 de 2007 del Consejo de Facultad de Ciencias Humanas, como las actividades de docencia y de investigación realizadas en la última fase de la carrera, en la cual el estudiante ejerce la docencia en lengua extranjera (inglés, francés o alemán) según su plan de estudios en uno de los grados o niveles de la educación preescolar,

básica, media o superior o de educación no formal o informal. Esta práctica se desarrolla en establecimientos de educación formal, no formal o informal con los cuales se establezcan relaciones de cooperación autorizadas por la Universidad Nacional y por el Departamento de lenguas extranjeras.

El trabajo docente de cada uno de los Profesores Practicantes de los planes de inglés, francés y alemán será asesorado, supervisado y evaluado por profesores del Programa Curricular de filología e idiomas.

La característica fundamental de la práctica docente en lengua extranjera corresponde al cumplimiento del principal objetivo de la carrera que es el de *formar profesores* de lenguas extranjeras; la duración de esta práctica será de un semestre con horas discriminadas así: mínimo 10 horas de inducción, entre 60 y 80 horas de clase durante el semestre.

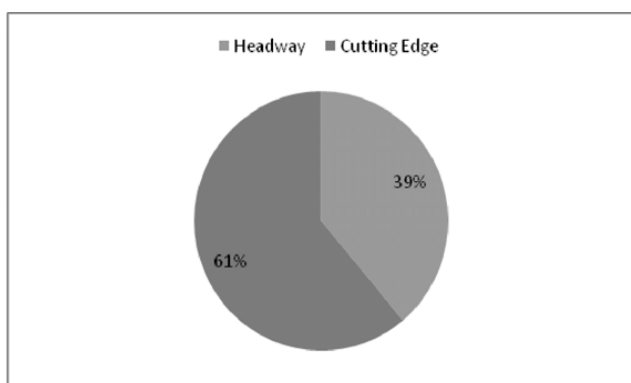
La muestra de esta población es de 21 estudiantes de un total de 24 que forman parte del grupo de practicantes del segundo semestre del 2009. Estos estudiantes se encuentran cursando séptimo y en algunos casos octavo semestre de sus carreras, como se establece en la Resolución 004 de 2007 y se hace importante que ellos participen en este estudio ya que ellos han sido formados como docentes de inglés con los libros de textos *Headway* y *Cutting Edge*, y en este momento comienzan a vivir su experiencia como profesores y a poner en práctica todo lo adquirido durante este periodo de 8 semestres. Los 3 estudiantes restantes no contestaron la encuesta dado que ellos utilizaron el libro de texto *Tapestry* que fue piloteado durante un periodo de tiempo en el Departamento.

Por último, hacen parte de la muestra, 50 egresados que fueron contactados por correo electrónico enviado a través de la Asociación de egresados de la Universidad Nacional de Colombia, único medio autorizado para hacerlo. Se incluyen los egresados como parte de la muestra dada la relevancia que tiene su vivencia del uso del libro texto en su formación como docentes de lengua extranjera.

5.3.3. Aspectos representativos de la muestra

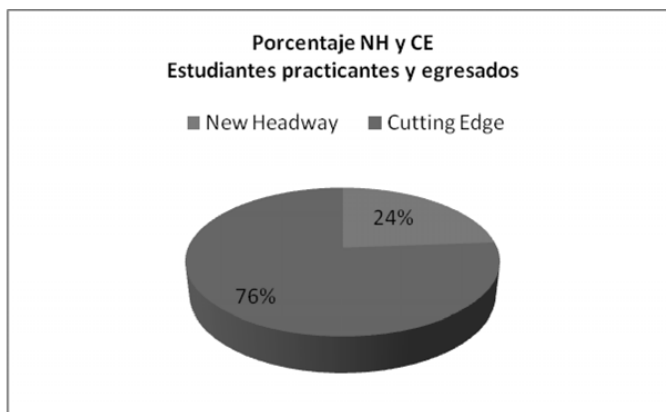
A continuación se presentarán algunos datos representativos de los participantes antes de iniciar el análisis de los datos recolectados para esta investigación:

En primer lugar, de los 18 docentes que participaron el 39% de ellos respondieron la encuesta para el libro de texto *Headway* y el 61% contestaron la encuesta para el libro de texto *Cutting Edge* (Gráfica N° 5).



Gráfica N° 5 Porcentaje de profesores que contestaron la encuesta sobre *New Headway* y *Cutting Edge*

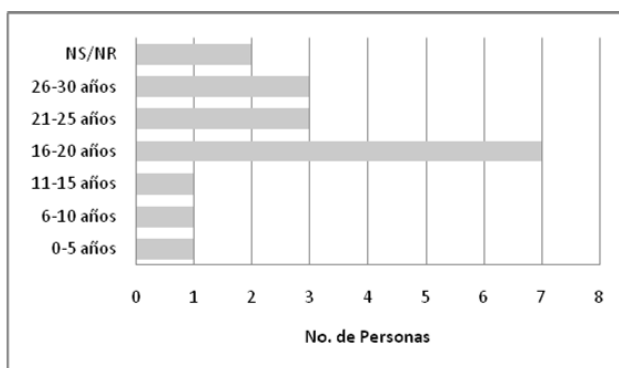
De la misma forma, el 24% de las personas del grupo de estudiantes practicantes y egresados respondieron sobre la serie *Headway* y el restante 76% sobre el libro de texto *Cutting Edge* (Gráfica N° 6). Esto puede explicarse en la medida en que la mayoría de los docentes, estudiantes practicantes y egresados que participaron en este trabajo investigativo han utilizado con mayor frecuencia la serie *Cutting Edge* y posiblemente no recuerdan con claridad el uso que hicieron de la serie *Headway*.



Gráfica N° 6 porcentaje de estudiantes practicantes y egresados que contestaron la encuesta sobre *New Headway* y *Cutting Edge*

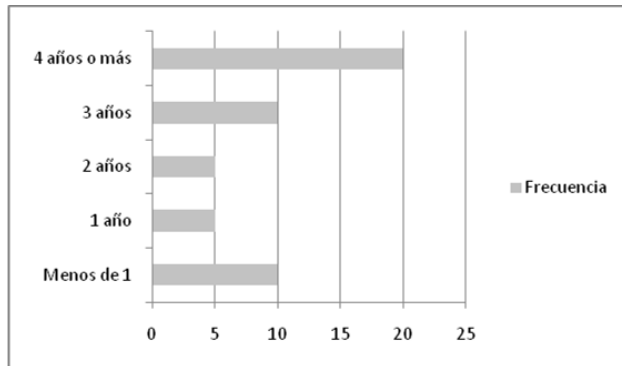
Con referencia a los años de experiencia de los docentes participantes tenemos que el 39% tiene entre 16 y 20 años de experiencia docente, seguido por el 17% entre 21 y 25 años, el mismo porcentaje para los docentes que tiene entre 26 y 30 años, y los restantes rangos de edad, entre 11 y 15, 6 y 10, y 0 y 5 años un 6% respectivamente. No respondieron a la pregunta un total de 6% (Gráfica N° 7).

Cabe anotar que se hace significativo el mayor porcentaje de docentes con alto nivel de experiencia profesional lo que significa un conocimiento profundo de los libros de texto, una gran experiencia didáctica, la importancia del peso de la tradición docente, la reflexión en torno a la adaptación a las nuevas tecnologías, entre otros.



Gráfica N° 7. Experiencia profesional docente

Ahora bien, los estudiantes practicantes en su totalidad cursaban séptimo semestre y los egresados encuestados, al momento de ser consultados, llevaban entre 0 y 5 años de experiencia como se observa en la gráfica N° 8.



Gráfica N° 8. Experiencia profesional Egresados

5.4. Instrumentos

Los instrumentos o técnicas para la recolección de la información son definidos por Curcio (2001) como los caminos a través de los cuales se establecen las relaciones o mediaciones instrumentales entre el investigador y el consultado, para la recolección de datos y el logro de los objetivos. Sin duda alguna, tanto la recolección de la muestra como la selección de las técnicas a utilizar se harán en función del problema, y los objetivos de la presente investigación. Para ella, se optará por la encuesta y la entrevista semiestructurada porque se seguirá el cuestionario preestablecido, pero se tendrá la flexibilidad para modificar y ampliar las preguntas. A continuación se analizarán las particularidades de cada una de ellas.

- Entrevista

Se elige la entrevista ya que esta técnica es apropiada para realizar una investigación cualitativa, ella permite recoger información acerca de opiniones y expectativas de los entrevistados. Según Casanova y Reyzáball (1999), la

entrevista puede definirse como una conversación intencional a la cual se responde de forma oral, y permite tener cierta información que por no ser escrita, facilita la consecución de datos no alcanzables. Las funciones que cumple son de carácter diagnóstico, terapéutico, evaluador, investigador, orientador e informativo (Casanova, y Reyzábal, 1999:174). La entrevista (Anexo N° 4) se aplicará a la coordinadora del programa curricular de filología e idiomas (inglés) del Departamento de lenguas extranjeras y se grabará en audio.

- **Encuesta**

La siguiente técnica que se utilizará en la recolección de datos será la encuesta; se elige esta técnica, a pesar de que es el investigador el que impone su estructura cognitivo-conceptual a través del cuestionario, porque es una técnica extensiva que permite recoger mucha información sobre muchos casos.

La encuesta se llevará a cabo mediante un cuestionario (Anexos N° 1, 2 y 3) el cual será respondido en primer lugar, por los docentes de planta y ocasionales; en segundo lugar por los estudiantes que cursan práctica docente dado que son ellos quienes han sido formados con los distintos libros de texto utilizados en el departamento (muestra representativa). Finalmente la encuesta será respondida por un número de egresados del departamento de lenguas como se anunció en el apartado anterior.

En los formatos de encuesta y en la entrevista se incluirán las categorías de análisis planteadas para este estudio y una vez que se obtengan los datos, se sistematizarán, graficarán, para efectos de la comprensión e interpretación de la información, tomando en cuenta las variables que surjan al respecto. Es importante anotar que esta encuesta fue entregada a tres expertos, el Doctor Daniel Madrid y la Doctora Ana María Ramos, profesores del departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Granada, y el Doctor Harold Castañeda, profesor del departamento de Lenguas de La Pontificia Universidad Javeriana, quienes revisaron el instrumento y entregaron las

sugerencias para ser mejorado. Igualmente, se llevó a cabo un pilotaje de la encuesta previo al trabajo de campo con cuatro profesores del Departamento: profesora Juanita Reyes, profesora Claudia Nieto, Profesora Doris Marín y profesora María Eugenia López, con el fin de recoger sus inquietudes y sugerencias respecto a la claridad y pertinencia del cuestionario. De esta manera se asegura la validez y fiabilidad de este instrumento.

- **Fuentes documentales**

Otra fuente importante en esta investigación es la proporcionada por la Coordinación académica de la carrera de filología e idiomas (inglés), la cual suministró programas originales de las asignaturas presentados por los profesores que estuvieron vinculados entre el año 2000 y 2009, al igual que las actas de las reuniones de profesores en las que se analizaron y propusieron el uso de las series *Headway* y *Cutting Edge* en este programa curricular.

Estas fuentes documentales son entendidas como documentos originales de investigación o escritos en los que puede hallarse la información completa sobre el objeto de investigación, en este caso particular, actas de reuniones y programas de las asignaturas Básico I a Básico IV y dentro del nuevo plan curricular Comunicación oral y escritas en los mismos niveles.

5.5. Fases de la investigación

Este trabajo de investigación se inicia con una fase de planeación y reconstrucción teórica que consiste en un análisis documental que permite la elaboración del estado del arte y posteriormente se utiliza como base para el desarrollo del marco de referencia que aborda la metodología para la enseñanza del inglés, en especial los libros de textos como herramienta fundamental en la misma. En segunda instancia, llevaremos el trabajo de campo en tres etapas a saber: definición de criterios de selección tanto del tema como de la institución, presentación de los avances, escogencia de las

categorías, selección de la muestra, aplicación de las encuestas y la entrevista, y revisión de las fuentes documentales.

Finalmente se presenta el análisis de la información teniendo en cuenta lo propuesto por Eisner referente a la descripción, interpretación y valoración de la misma, al igual que se presentan los análisis de los libros de texto *Headway* y *Cutting Edge* a partir del modelo propuesto por McDonough y Shaw (2003); con base en los resultados, se presentarán propuestas alternativas y/o complementarias desde la didáctica no parametral que dinamicen el uso del libro de texto en el aula.

RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO V

Este capítulo versó sobre el proceso de investigación llevado a cabo en este trabajo doctoral el cual está basado en el enfoque cualitativo hermenéutico. Adicionalmente, el diseño metodológico desarrollado es la investigación evaluativa, que se soporta en información documental y estadística con la cual se espera una amplia comprensión e interpretación de los procesos que se desarrollaron en torno al uso de los libros de texto en el programa curricular filología e idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia. Se optó por este diseño investigativo dado que sus propósitos son múltiples y permite una diversidad de métodos, los cuales pueden acompañarse mutuamente con el fin de ofrecer percepciones que por separado no podrían apreciarse.

Para realizar el análisis e interpretación de la información se tendrá en cuenta la categorización, la cual se llevará a cabo a través del análisis de contenidos. Igualmente, el análisis de la información se presentará teniendo en cuenta lo propuesto por Eisner referente a la descripción, interpretación y valoración de la misma.

Con referencia a la muestra, se tomará una de carácter intencional entendida como un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población. Es importante precisar que en la muestra anterior se impone la

profundidad sobre la extensión y por lo tanto se obvia la necesidad de considerar una muestra de la amplitud normalmente exigida en términos estadísticos. La muestra de esta investigación se constituye por docentes de planta, docentes ocasionales, estudiantes universitarios (practicantes) y egresados del programa curricular de filología e idiomas (inglés).

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta investigación fueron: 1) encuesta que se aplicó a profesores, estudiantes practicantes y egresados; 2) entrevista que se aplicó a la coordinadora de la carrera de filología e idiomas (inglés) y, 3) las fuentes documentales como actas de reuniones del Departamento, y programas de los distintos seminarios impartidos entre el 2000 y el 2009. Igualmente se elaboró una segunda encuesta que se realizó a los estudiantes de quinto semestre de la carrera luego de la realización de las propuestas alternativas como complemento al uso del libro de texto en la asignatura Comunicación oral V.

De la misma manera este capítulo definió las variables controladas para realizar el estudio en función de los objetivos estipulados en este trabajo investigativo. Finalmente, se presentaron las fases de la investigación que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta tesis doctoral.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y SUS RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis e interpretación de la información con base en el modelo de interpretación de resultados de Eisner el cual consiste en la descripción, interpretación y valoración de la información. La primera hace referencia al estudio detallado de la información brindada por los sujetos participantes en la investigación la cual puede estar acompañada de representaciones gráficas que ilustren los datos recolectados; la segunda establece una relación entre la teoría y la práctica, es decir, se interpretan los datos incluidos en la descripción a la luz de los principios teóricos desarrollados en el trabajo investigativo. Finalmente, la valoración hace referencia a los juicios dados por el investigador en función de las características del objeto estudiado.

6.1. Análisis de los datos

Siguiendo la metodología de la investigación evaluativa y el modelo de interpretación de resultados explicada en el párrafo anterior, y con miras a responder las preguntas planteadas en esta investigación, se procede a presentar los resultados obtenidos a partir de los objetivos establecidos en la investigación los cuales son:

- Conocer si el libro de texto responde a las necesidades de formación lingüística de los estudiantes que han usado los textos estudiados.
- Describir qué materiales de apoyo proveen los libros de textos y si éstos fueron utilizados, y hacer referencia a la calidad y utilidad de los mismos.
- Saber la manera en que los libros de texto abordan y desarrollan las habilidades de escucha, escritura, habla y lectura y su influencia en el desarrollo de las destrezas comunicativas.

- Conocer el uso que hacen los profesores universitarios del libro de texto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera distinguiendo si se utiliza como elemento de apoyo o si, por el contrario, llega a condicionar las distintas programaciones anuales de las asignaturas.
- Establecer si los libros de texto son considerados como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés.
- Elaborar una propuesta de actividades desde la didáctica no parametral que provoque un cambio en la mentalidad del profesorado y comience a usar el texto como un elemento de apoyo más, además de otros recursos que son valorados por los agentes implicados.

6.1.1. Primera categoría: Correspondencia de los libros de la serie *Headway* y *Cutting Edge* con las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros profesores de lengua extranjera

Para hacer el análisis de esta categoría, se hace necesario conocer lo que los participantes en esta investigación dicen acerca de la descripción, objetivos y contenidos de estos libros de texto para establecer si se corresponden con las necesidades de formación lingüística de los estudiantes del departamento de filología e idiomas inglés.

- Descripción

Libro de texto *Headway*

Las respuestas de los docentes pueden describirse de la siguiente manera:

Todos los docentes dicen haber utilizado la serie completa, desde el libro de texto elemental hasta el avanzado. Es importante anotar que en el programa de filología e idiomas (inglés) se hizo uso de libro elemental para básico I, Pre intermedio (unidades 1–7) para básico II, Pre intermedio (unidades 8-14) para básico III, Intermedio para básico IV, Intermedio alto (unidades 1-6) para básico V e intermedio alto (unidades 7-12) para básico VI. El libro avanzado no se utilizó en el programa curricular dado que el nivel esperado para los

estudiantes era el de intermedio alto como se encuentra consignado en el acta del 26 de abril de 2001 (Anexo N° 7).

Al revisar los datos obtenidos de los cuestionamientos relacionados con si los libros de texto cumplían con los objetivos de acuerdo con el nivel en que se utilizaron (vab.2) (Básico I a VI), se logró identificar que los docentes creen que sí en un 71% y el restante 29% cree que no.

Lo anterior coincide con lo planteado por estudiantes practicantes y egresados quienes dijeron en un 80% que el libro de texto sí cumplió con los objetivos (var.² 2) según el nivel cursado, y el 20% restante dijo que no.

A manera de ejemplo se citaran extractos de objetivos tomados de los programas de dos cursos presentados a la coordinación del programa para básico I y básico III con el fin de confrontarlos con las respuestas dadas por docentes y estudiantes. El primero plantea que “at the end of the semester the students will have developed their ability to communicate, understand, write, listen and read authentic and relevant material as well as text-like content, at the basic level” (Anexo N° 16), y el Segundo, explica que el objetivo general del curso es “to give the students the practice and training that will enhance their linguistic and communicative competence at the intermediate level of English” (Anexo N° 17). Lo anterior muestra que los participantes percibieron que efectivamente lo planteado en los programas como objetivos de los cursos, se correspondieron con los objetivos establecidos en los libros de texto.

Al preguntarle a los docentes si el libro de texto incluía el desarrollo de todos contenidos del programa (vab.3), el 57% respondió que no, mientras que el 43% dijo que sí. En contraste los estudiantes practicantes y egresados señalaron en un 80% que no incluyó el desarrollo de los contenidos del programa, mientras que sólo el 20% dijo que sí. Se nota aquí una diferencia sustancial entre lo que los docentes percibieron sobre el desarrollo de los contenidos del programa y la percepción de los estudiantes.

² La abreviatura *var.* Se utiliza para representar *variable*.

Al respecto se revisaron los contenidos de los programas de los docentes en los cuales en su mayoría se establecen como contenidos del programa del curso las unidades planteadas en cada uno de los libros de texto de esta serie; a manera de ejemplo se cita el “content syllabus” del programa de básico III así: “The syllabus contains the *core material* provided by *the twelve units of both the student’s book and workbook of New Headway intermediate*” (Anexo N. 17) y algún material suplementario a ser trabajado. Llama la atención que los docentes y estudiantes practicantes y egresados coincidan en afirmar que los contenidos del programa no estaban incluidos en los libros de texto, siendo esto una contradicción con lo encontrado en la mayoría de los programas implementados en la carrera.

Por otro lado, al interrogante sobre si las explicaciones que se presentan en el libro de texto son claras para los temas propuestos (var. 4), los docentes contestaron en un 86% que sí y en un 14% que no. De manera similar, un 80% de estudiantes practicantes y egresados opinaron que las explicaciones fueron claras para los temas desarrollados, y para el 20% restante no fue así.

Con relación a si esta serie ofreció un número adecuado de actividades para desarrollar los temas y las habilidades propuestas (vab.5), los docentes afirmaron en un 29% que no, lo que coincide con los estudiantes practicantes y egresados quienes dijeron en un 100% que la serie no traía suficientes actividades.

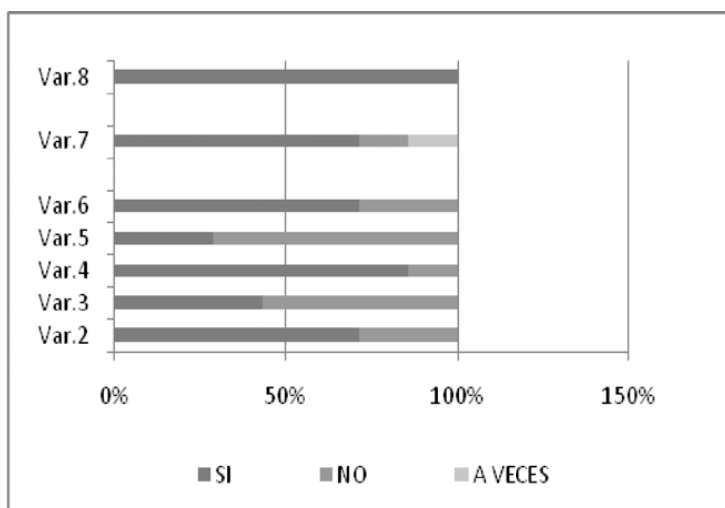
De manera similar, los docentes plantearon en un 71% que el libro de texto no presentó una estructura en cuanto a la distribución de las unidades y de las actividades propuestas para cada tema (vab.6), el 29% restante dice lo contrario. De forma similar aunque más contundente, estudiantes practicantes y egresados plantearon en su totalidad, es decir el 100%, que el libro de texto no presentó una estructura adecuada en la distribución de unidades y actividades.

Para la pregunta relacionada con si la estructura en que se presentan los contenidos abordados y el desarrollo de las actividades en cada unidad es

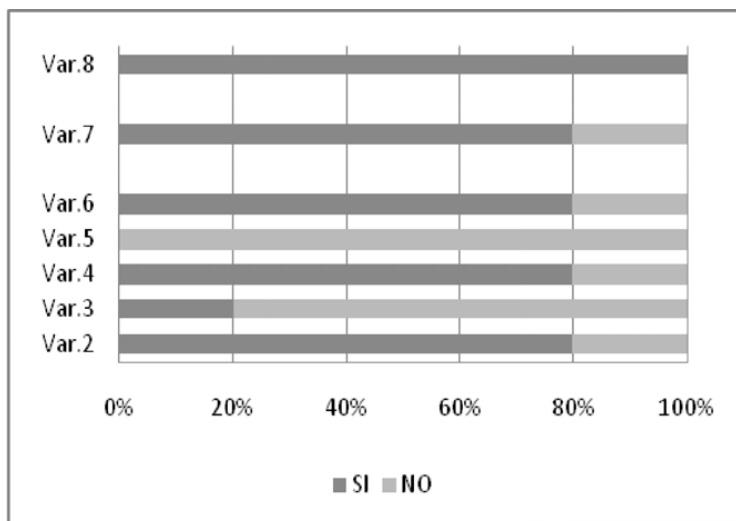
siempre la misma (vab.7), los docentes contestaron en un 71% que sí, mientras que un 29% dijo que no. De igual modo, estudiantes practicantes y egresados coinciden con lo planteado por los docentes al afirmar en un 80% que sí, y en un 20% que no.

En cambio a la pregunta relacionada con si se destaca de alguna manera la información relevante (vab.8), el 100% de los docentes dijo que sí, mientras que estudiantes y practicantes fueron menos categóricos al plantear en un 80% que sí y en un 20% que no. Los participantes anotaron que la manera más frecuente de destacar la información importante era con negrillas, colores o cuadros en color azul.

La información referida a docentes puede observarse claramente en la Gráfica N° 9, y la información de estudiantes practicantes y egresados en la Gráfica N° 10.



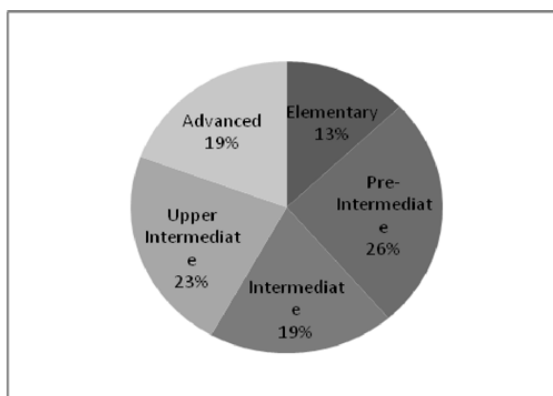
Gráfica N° 9 Descripción, objetivos y contenidos libro de texto Headway. Docentes



Gráfica Nº 10 Descripción, objetivos y contenidos libro de texto Headway. Estudiantes practicantes y egresados.

Libro de texto: *Cutting Edge*.

Los docentes dijeron haber utilizado los distintos niveles de la serie *Cutting Edge*, así:



Gráfica Nº 11 Niveles de los libros de texto Cutting Edge utilizados por los docentes

Respecto a si el libro de texto cumplió con los objetivos según el nivel en que se utilizó (vab.2), los docentes contestaron que sí en un 82%, mientras que no en un 9%, y otro 9% dijo que a veces. Estos datos muestran que este libro de texto cumplió en mayor grado que el libro de texto *Headway* con los objetivos

planteados en los programas para los niveles utilizados. De manera similar, pero más categórica, estudiantes practicantes y egresados dijeron en un 100% que el libro de texto sí cumplió con los objetivos para el nivel cursado.

Con respecto a si el libro de texto incluyó el desarrollo de todos los contenidos del programa (vab.3), sorpresivamente los docentes afirmaron que sólo un 36% pensaba que sí, y el 64% restante dijo que no. Esto muestra una clara contradicción con lo indicado en la variable 2, dado que si el libro de texto cumple con los objetivos planteados para el nivel, debe de alguna manera incluir el desarrollo de los contenidos del programa. Por el contrario, estudiantes practicantes y egresados expresaron en un 75% que sí y en un 25% que no, opinión que no coincide con la expresada por los docentes.

Seguidamente se muestran las respuestas que hacen referencia a la presentación de explicaciones claras para los temas propuestos (vab.4); al respecto, el 55% de los docentes dijo que sí, el 36% dijo que no y el restante 9% dijeron que algunas veces. Este porcentaje contrasta por el dado por los profesores respecto al libro de texto *Headway* en donde sólo el 29% dijo que sí. En otras palabras, los docentes encuentran que el libro de texto *Cutting Edge* presenta explicaciones más claras que *Headway*.

No obstante, el 88% de estudiantes practicantes y egresados dijeron que el libro de texto sí había desarrollado los contenidos del programa, el restante 12% dijo que no. Como se aprecia, la opinión de los docentes no coincide con la expresada por los estudiantes practicantes y egresados.

Respecto a si las actividades presentadas por el libro de texto eran las necesarias y suficientes para desarrollar los temas propuestos (vab.5), los docentes, en un 73%, dijeron que sí, mientras que el 17% dijo que no. Este porcentaje es similar al dado por los docentes respecto a la misma pregunta sobre el libro de texto *Headway*.

Por otra parte, estudiantes practicantes y egresados opinaron en un 44% que el libro de texto había brindado actividades suficientes a los temas propuestos,

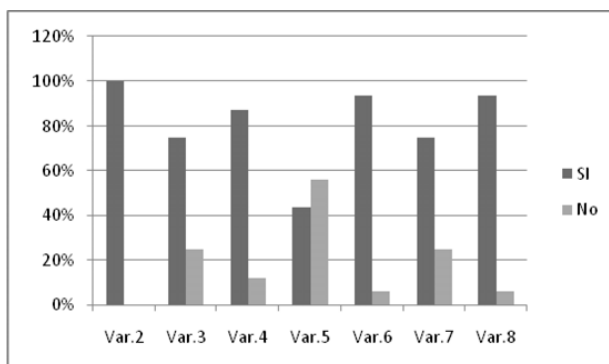
mientras que la mayoría de ellos, es decir el 56% opinó que no. En otras palabras, docentes, estudiantes practicantes y egresados no coinciden en sus apreciaciones respecto a este punto.

Ahora bien, al cuestionarlos sobre la estructura presentada en la distribución de las unidades y actividades (vab.6), el 73% de los profesores dijo que sí, el 18% dijo que no y el 9% restante dijo que a veces. Los estudiantes practicantes y egresados fueron más categóricos en su apreciación dado que el 94% dijo que la estructura presentada en la distribución de las unidades y actividades por el libro de texto sí era la adecuada para desarrollar los temas propuestos, y el restante 6% dijo que no.

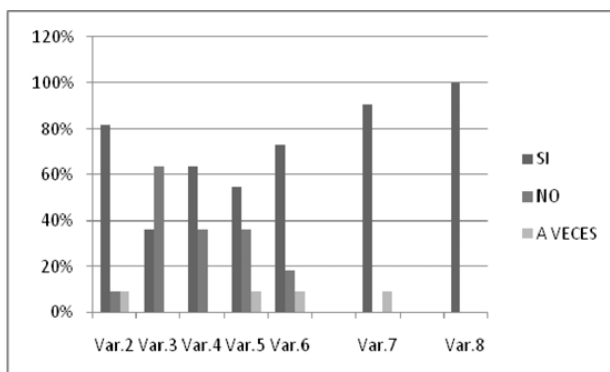
En relación a si la estructura en que se presentan los contenidos abordados y el desarrollo de las actividades en cada unidad es siempre la misma (vab.7), el 91% de los docentes dijo que sí, frente a un 9% que dijo que a veces. Este porcentaje dado por gran parte del profesorado es mayor al brindado por el mismo grupo de docentes con respecto al libro de texto *Headway*. En este punto los estudiantes practicantes y egresados no coinciden con la respuesta irrefutable dada por los docentes; en cambio expresaron en un 75% que sí, y el restante 25% dijo que no a comparación de un 80% expresado a favor de *Headway*.

Finalmente, el 100% de los profesores plantearon que el libro de texto sí destaca la información relevante (vab.8). Esto coincide con lo dicho por los docentes respecto al libro de texto *Headway*. De igual manera los estudiantes practicantes y egresados coinciden de una manera drástica con el punto de vista de los docentes expresándose a favor un 96% y en contra un 4% sobre el tanto como lo hicieron respecto al libro de texto *Headway*. Profesores, estudiantes practicantes y egresados coincidieron en que la manera más frecuente de resaltar información relevante era a través de recuadros, y negrillas.

La información presentada por los docentes respecto a la serie *Cutting Edge* se ve reflejada en la gráfica N° 12 y la expresada por estudiantes practicantes y egresados en la Gráfica N° 13.

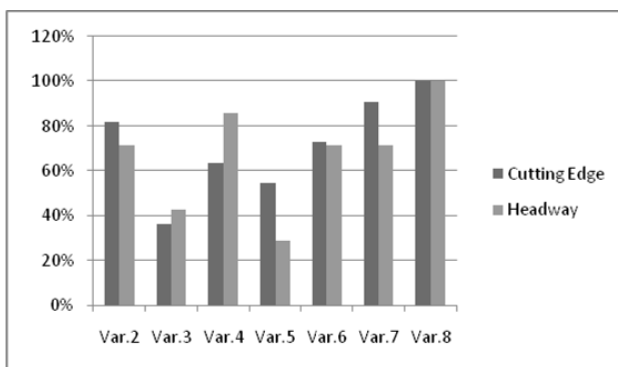


Gráfica N° 12. Descripción, objetivos y contenidos Cutting Edge. (Docentes)



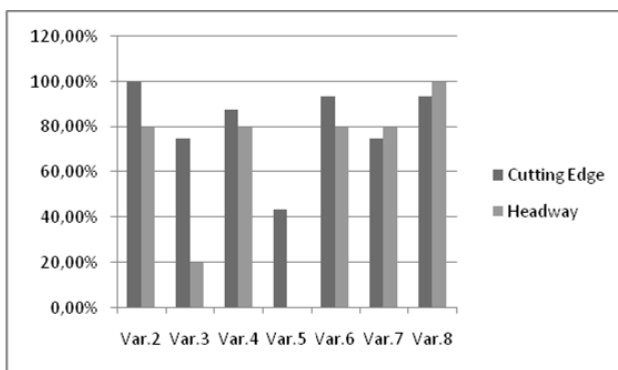
Gráfica N° 13. Descripción, objetivos y contenidos Cutting Edge. (Estudiantes practicantes y egresados)

Para concluir esta descripción, se presenta a continuación una valoración comparativa de lo que se expresó por los docentes respecto a las series *Cutting Edge* y *Headway*. Dicha descripción se plasma en la Gráfica N° 14 la cual muestra que los docentes encontraron más apropiada la serie *Cutting Edge* en cuanto a la descripción, objetivos y contenidos.



Gráfica N° 14. Valoración comparativa Cutting Edge y Headway. (Docentes)

Esta opinión coincide con la expresada por los estudiantes practicantes y egresados respecto a la descripción, objetivos y contenidos de las dos series. Esta descripción se muestra en la siguiente Gráfica (Gráfica N° 15):



Gráfica N° 15. Valoración comparativa Cutting Edge y Headway. (Practicantes y egresados)

- Interpretación

Las respuestas a las preguntas realizadas acerca de la descripción, objetivos y contenidos de los libros de texto *Headway* y *Cutting Edge* muestran una confrontación entre los objetivos del libro de texto con los del profesor y a su vez con los del programa, sus contenidos y forma de presentarlos con las necesidades y preferencias de los usuarios, como es expresado por Forero (2000).

Esta categoría muestra entre otros como el texto está organizado lo que se expresa en algunos elementos de la evaluación externa propuesta por McDonough y Shaw (2003) y lo que en palabras de Cunningsworth (1984) puede entenderse como lo que el libro de texto dice de sí mismo, y en este caso lo que los profesores, estudiantes practicantes y egresados percibieron del libro de texto como tal, lo que mostraría hasta donde hubo correspondencia de los libros de la serie *Headway* y *Cutting Edge* con las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros profesores de lengua extranjera.

El grupo participante en general planteó que los libros de texto sí cumplieron con los objetivos propuestos, es decir, eran adecuados para los estudiantes, de acuerdo con lo planteado por ellos en los programas. Respecto a los contenidos de los mismos, los participantes no se sintieron tan conformes; en ambos casos expresaron en su mayoría desacuerdo con que los libros de texto desarrollaban los contenidos del programa; esto puede interpretarse como que el nivel de los contenidos del *Headway* y del *Cutting Edge* no coincidía con el nivel de competencia que se esperaba desarrollar en los estudiantes del programa curricular.

Ahora bien, de la comparación de los contenidos de los libros de texto con los contenidos de los programas, puede interpretarse que los docentes utilizaron los libros de texto como un recurso importante en el aula, como fuente de material suplementario, como inspiración para la planeación de actividades, y en la mayoría de los casos fue utilizado como el mismo currículo (Garinger, 2002). Igualmente, Richards (2001) concuerda con esta visión sugiriendo que los libros de texto proveen estructura y el sílabo a los programas, al igual que mantienen cierta calidad en lo enseñado.

La visión anterior también podría interpretarse como de dependencia de los libros de texto dado que al ser seguidos fielmente por los docentes (Awasthi, 2006) llegaron a hacer de ellos el currículo, lo que Frederik (2005) considera como un gran error de los maestros.

Lo anterior podría situarse igualmente como una visión humanista clásica respecto al uso del libro de texto donde hay necesidad de seguirlo unidad por unidad para no fragmentar el conocimiento y donde los estudiantes lo consideran como una guía básica que les ayuda a organizar su aprendizaje dentro y fuera del salón de clase.

McDonough y Shaw (1993) dicen que otro de los aspectos que hacen parte de esta categoría, llamada por ellos externa, está en cómo se presentan y se organizan dichos contenidos en unidades. Respecto a este punto puede interpretarse que los participantes no encontraron la estructura adecuada en cuanto a la distribución de unidades y actividades para el libro de texto *Headway*; es decir, a pesar de encontrar explicaciones claras a los temas propuestos y mantener una estructura similar en las unidades, no encontraron conveniente la distribución de las mismas y de las actividades; por el contrario, en el libro de texto *Cutting Edge*, los participantes expresaron consenso en que éste sí presentó una estructura adecuada, no sólo similar en cada unidad, sino favorable para el desarrollo de los contenidos y actividades. Esto puede interpretarse así: a pesar de tener sílabos diferentes, es decir *Headway* centrado en la lengua (A) y *Cutting Edge*, una mezcla entre centrado en la lengua (A) y en cómo se aprende (B), tanto docentes como estudiantes y egresados encontraron que la segunda serie se correspondió más con las necesidades de formación lingüística de los docentes en formación lo que a la vez se evidencia en los buenos resultados obtenidos por los estudiantes practicantes en el examen de inicio de práctica docente el cual evalúa el uso del inglés, la habilidad de escucha y la habilidad de lectura, entre otros.

- **Valoración**

Con base en la interpretación dada, se deduce que la mayoría de los docentes utilizaron los libros de texto como fuentes principales de sus cursos, lo que se evidenció en los programas, y los convirtió en el currículo como una manera de garantizar calidad, secuencia, y eficiencia de manera que se brindara la adecuada formación lingüística y metodológica a los estudiantes.

Es indudable que los docentes decidieron el cambio de la serie *Headway* por la serie *Cutting Edge* con el fin de mejorar el nivel de competencia (de B2 a C1), de formación lingüística (de sílabo A a sílabo A y B), y de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se muestra igualmente, que a pesar de buscar mejorar la formación en competencias de éstos, los docentes del departamento continuaron con su concepción del libro de texto como currículo y su función consistió en seguir su estructura y tareas sugeridas como se evidenció en las respuestas dadas por ellos, en especial para la serie *Headway* donde un porcentaje alto de ellos admitió haberlo seguido fielmente; para la serie *Cutting Edge*, los docentes en un porcentaje bajo lo admitieron, sin embargo en los programas se evidencia lo contrario.

6.1.2. Segunda categoría: valoración de los materiales de apoyo que proveen los libros de textos, su calidad y utilidad

Para poder hacer el análisis del cómo o de la manera como se utilizaron los libros de texto, se necesita revisar en primera instancia que *materiales de apoyo* éstos proveen, si fueron utilizados, y hacer referencia a la calidad y utilidad de los mismos.

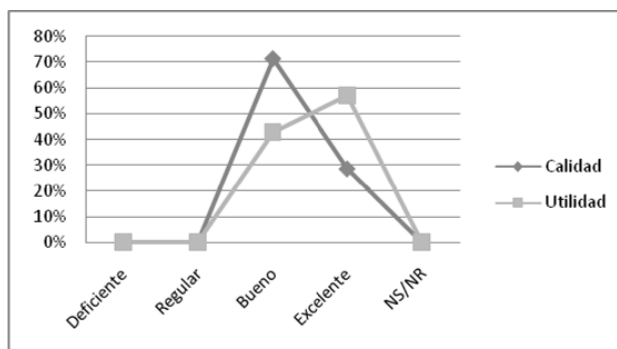
Libro de Texto: *Headway*

- Descripción

Se iniciará este aparte presentando la descripción de lo expresado por los docentes respecto a los materiales de apoyo de los libros de texto *Headway* y *Cutting Edge*. Éstos tenían la opción de calificar la calidad y utilidad de los materiales en una escala de deficiente, regular, bueno y excelente. Igualmente tuvieron la opción de expresar si lo utilizaban en clase o no.

Respecto al libro de trabajo del estudiante (workbook) (vab.10.1), los profesores dijeron categóricamente que todos lo habían utilizado, es decir, el 100% de los encuestados respondieron sí. Ahora bien, respecto a la calidad el 71% expresó que era buena y el 29% restante dijo que era excelente. En

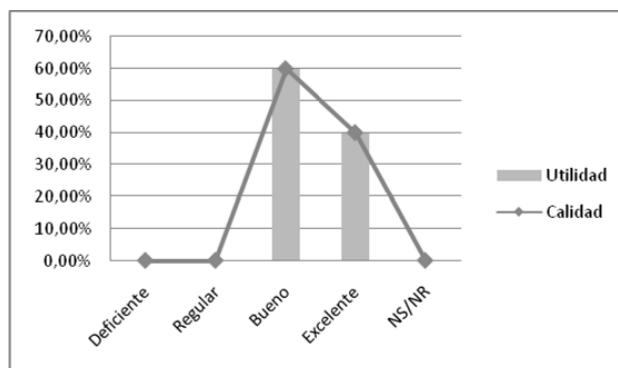
segunda instancia con referencia a la utilidad, el 43% se refirió a éste material como bueno, mientras que el 57% expresó que era excelente (Gráfica N° 16).



Gráfica N° 16. Calidad y utilidad del libro de trabajo Headway.
(Docentes)

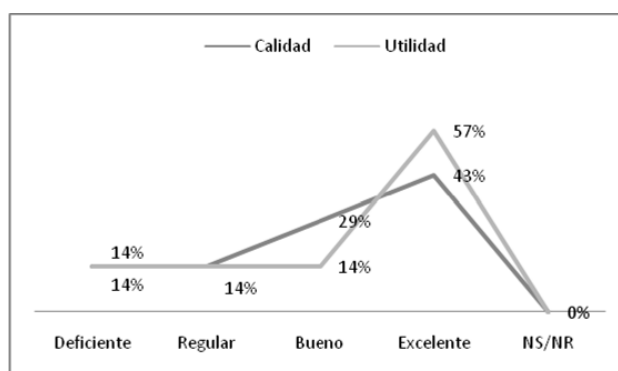
Los docentes fueron cuestionados con respecto a si encontraban útil la propuesta hecha por el libro de trabajo (v.12), respondieron en un 86% que sí y un 14% que no; la razón principal que mencionaron para sustentar el sí, fue la complementación hecha a los ejercicios elaborados en clase, la práctica brindada por éstos, y el refuerzo gramatical, y para sustentar el no, la mayoría de docentes planteó que los ejercicios eran bastante repetitivos y por ende no significaban un gran reto para los estudiantes.

Los estudiantes practicantes y egresados expresaron, al igual que los docentes, que todos habían utilizado el libro de trabajo. Respecto a la calidad y utilidad del mismo, dijeron a la primera que el 60 % la consideraba buena y el 40% restante dijo que era excelente. Los mismos porcentajes fueron utilizados para referirse a la utilidad (Gráfica N° 17). Este grupo planteó que sus profesores básicamente hacían uso de libro de trabajo para reforzar y afianzar los temas vistos en clase en lo que coinciden por lo expresado por los docentes.



Gráfica N° 17. Calidad y utilidad del libro de trabajo Headway.
(Practicantes y egresados)

El segundo material al que se hizo alusión fue al libro del profesor (vab.10.2). El 71% hizo uso de este, mientras el 29% afirma no haberlo utilizado. Con relación a la calidad, los docentes dijeron en un 14% que el libro del profesor era deficiente, otro 14% dijo que era regular, un 29% afirmó que era bueno y el 43% restante manifestó que era excelente. Con respecto a la utilidad, un 14% de los docentes dijo que el libro era deficiente, el mismo porcentaje fue dado tanto a la categoría utilidad regular como buena, y un 57% expresó que su utilidad era excelente. Esta información se ve reflejada en la Gráfica N° 18.



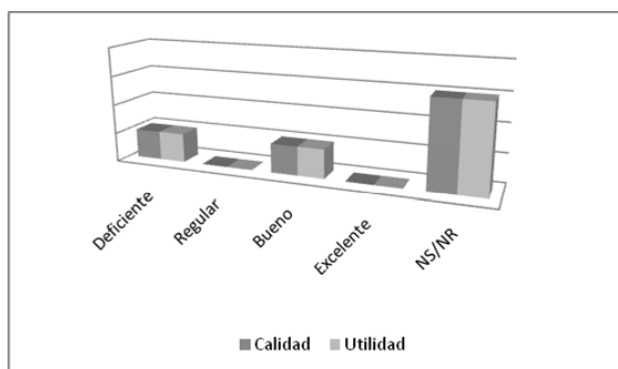
Gráfica N° 18. Calidad y utilidad del libro del profesor Headway.
Docentes

Con referencia a los docentes que contestaron que sí utilizaron el libro del profesor (var.11), el 57% afirmó que lo utilizó siempre, el 29% dijo que a veces; entre las razones que adujeron para utilizarlo, se encuentran: en primer lugar,

la información cultural sobre los distintos textos, en segundo lugar, las actividades extra que provee, y finalmente, las respuestas dadas a los ejercicios propuestos en el libro del estudiante; igualmente expresaron que éste refuerza, complementa y extiende la práctica de clase.

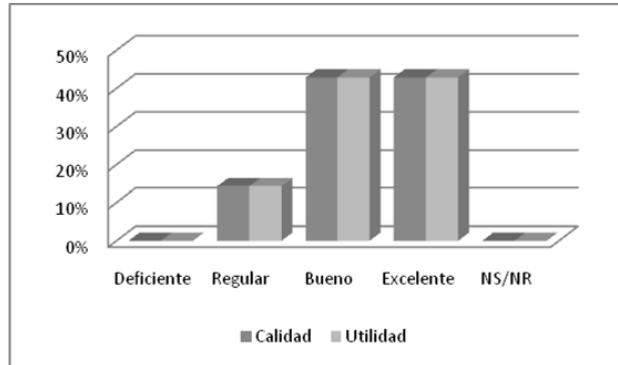
A los estudiantes practicantes y egresados se les preguntó sobre la percepción que tenían del uso del libro del profesor por parte de sus docentes, a lo que contestaron que el 80% de sus profesores lo habían utilizado y el 20% no. Es importante aclarar que la mayoría de ellos, el 60%, marcó la casilla que corresponde a No sabe o No responde, el 20% dijo que era deficiente y el otro 20% expresó que era bueno (Gráfica N° 19).

El tercer material de apoyo es el diccionario o glosario (var.10.3). Cabe anotar que la serie *Headway* no trae este material.



Gráfica N° 19. Calidad y utilidad del libro del profesor Headway.
(Percepción practicantes y egresados).

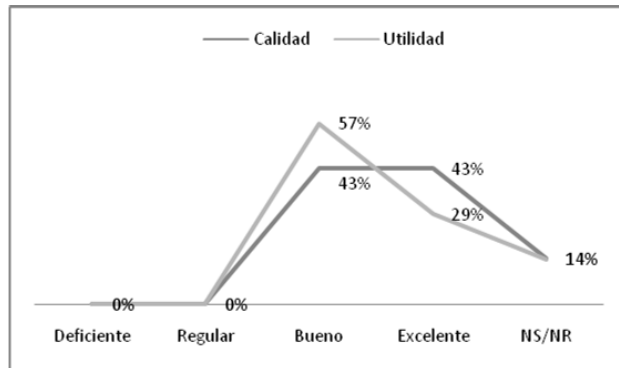
El cuarto material de apoyo sobre el que se preguntó a los docentes fue el Casete o disco compacto del profesor (teacher's cassette or CD) (var. 10.4). El 86% de los profesores dijo haberlo utilizado mientras el 14% restante dijo que no. Con relación a la calidad de dicho material, el 14% expresó que era regular, el 43% dijo que era buena, y el 43% restante afirmó que era excelente. Con referencia a la utilidad coinciden los porcentajes con los suministrados para la calidad (Gráfica N° 20).



Gráfica N° 20. Calidad y utilidad de los casetes del profesor Headway.
(Docentes)

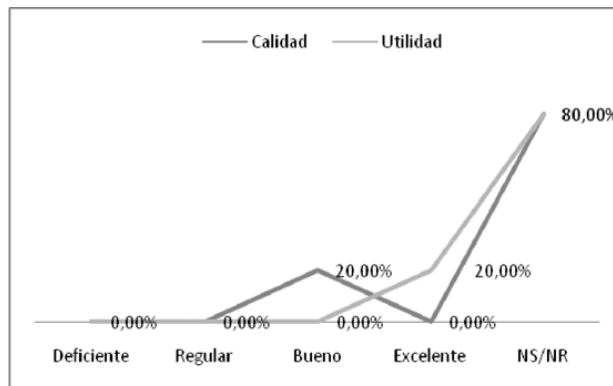
Los estudiantes practicantes y egresados no contestaron a esta pregunta dado que ellos muestran desconocimiento al diferenciar el tipo de material de escucha utilizado por sus docentes.

El quinto material de apoyo es el casete del estudiante (student's cassette) (var. 10.5) que hace referencia al casete que complementa el libro de trabajo. Con referencia a este material, el 71% de los docentes afirmó haberlo utilizado mientras que el 29% restante dijo que no lo había usado como material de apoyo. Con relación a la calidad del mismo, los docentes expresaron en un 43% que era regular, otro 43% expresó que era excelente y un 14% dijo no saber o no respondió. Con referencia a la utilidad, el 57% dijo que era buena, el 29% dijo que era excelente y el 14% no respondió a esta pregunta (Gráfica N° 21).



Gráfica N° 21. Calidad y utilidad del casete del estudiante Headway. (Docentes)

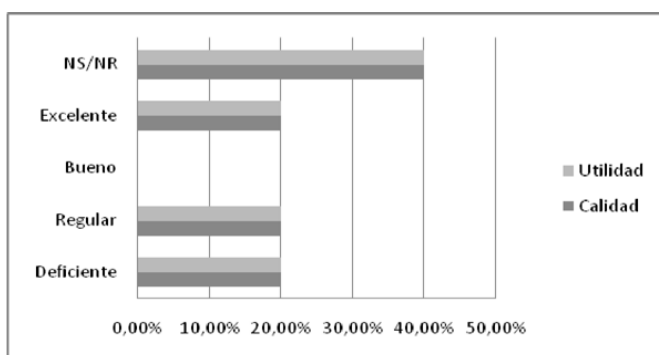
Los estudiantes practicantes y egresados respondieron a esta interpelación diciendo que sólo el 20% de ellos hizo uso del casete del estudiante mientras que el 80% aseveró no haberlo usado. Con respecto a la calidad del material, este grupo afirmó en un 20% que el material era bueno, y el 80% restante no respondió a esta pregunta. En términos de la utilidad el 20% dijo que era un material excelente, mientras que el 80% sobrante no respondió este interrogante (Gráfica N° 22).



Gráfica 22: Calidad y utilidad del casete del estudiante Headway. (Practicantes y egresados)

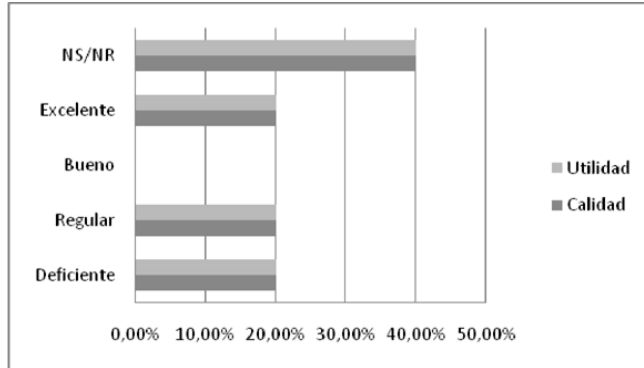
El sexto material evaluado fue el paquete de evaluaciones (test pack) (var. 10.6). Es de relevancia anotar que esta serie no trae un test pack como material adicional. El conjunto de evaluaciones está dentro del libro del profesor.

El siguiente material valorado fue el disco compacto interactivo para los estudiantes (var. 10.7); cabe anotar que éste es reciente en el mercado, por lo tanto este material de apoyo no fue utilizado por el programa curricular para complementar el desarrollo de la serie *Headway*. El material evaluado a continuación es el video (var. 10.8). El 71% de los docentes utilizaron este material y el 29% no lo utilizó. En cuanto a la calidad de los videos de esta serie, los docentes opinaron en un 24% que era buena y el 57% dijo que era excelente, el 14 restante no sabía o no respondió a esta pregunta. Al referirse a la calidad el 14% de los docentes dijeron que era regular, el 29% afirmó que era buena, el 43% aseveró que era excelente y el 14% no sabía o no respondió a esta interpelación. Esta información se ve reflejada en la Gráfica N° 23.



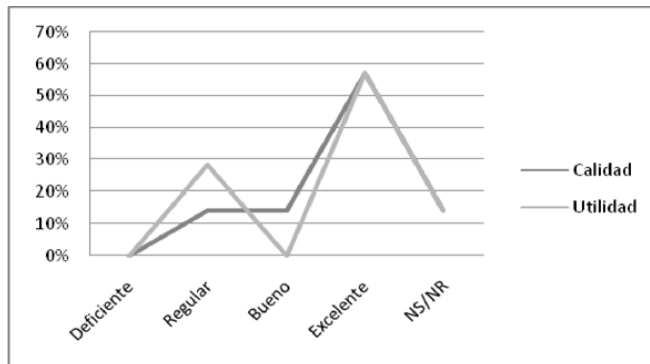
Gráfica N° 23: Calidad y utilidad del video Headway. (Docentes)

Los estudiantes practicantes plantearon que el 60% de sus docentes utilizaron el video en el desarrollo de sus clases, el 40% afirmó que no lo utilizaron. Con relación a la calidad del mismo, los estudiantes practicantes y egresados opinaron en un 20% que la calidad era deficiente, otro 20% regular, 20% excelente y el 40% no respondió a esta pregunta. Respecto a la utilidad del video, el grupo dio los mismos porcentajes dados a la calidad del mismo (Gráfica N° 24).



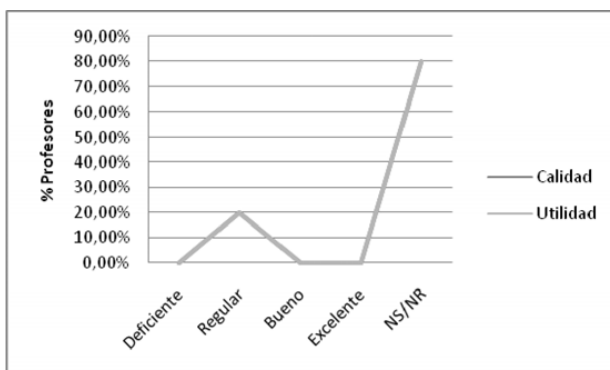
Gráfica N° 24: Calidad y utilidad del video Headway.
(Practicantes y egresados)

Con relación a la guía de video (var. 10.9), el 57% de los docentes afirmó haberla utilizado y el 43% dijo que no. En lo concerniente a la calidad de este material de apoyo, el 14% de los docentes expresó que era regular, otro 14% buena, 57% excelente y el 15% no respondió. Respecto a la utilidad el 29% dijo que era regular mientras que el 57% expresó que era excelente; al igual que en la categoría calidad, el 14% de los profesores no contestó esta pregunta. La anterior información se evidencia en la Gráfica N° 25.



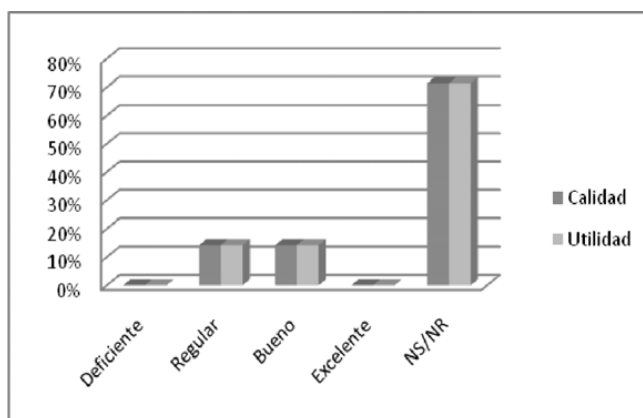
Gráfica N° 25. Calidad y utilidad guía de video Headway. (Docentes)

En contraste con la información suministrada por los docentes, los estudiantes practicantes y egresados expresaron que sólo el 20% de sus docentes habían utilizado este material, mientras que el 80% no lo hizo. En cuanto a calidad y utilidad, este grupo planteó en un 20% que era regular y el 80% restante no respondió esta pregunta (Gráfica N° 26).



Gráfica N° 26. Calidad y utilidad guía de video Headway. (Practicantes y egresados)

En lo concerniente al acceso a un sitio en la web (var. 10.10), que para este caso es oxfordenglishtesting.com, el 29% de los docentes afirmaron haber tenido acceso mientras el 71% restante dijo que no. Con referencia a la calidad y utilidad de este sitio web para prácticas diversas, los docentes dijeron en un 14% que era regular y otro 14% que era buena; el 71% no respondieron este interrogante (Gráfica N° 27).

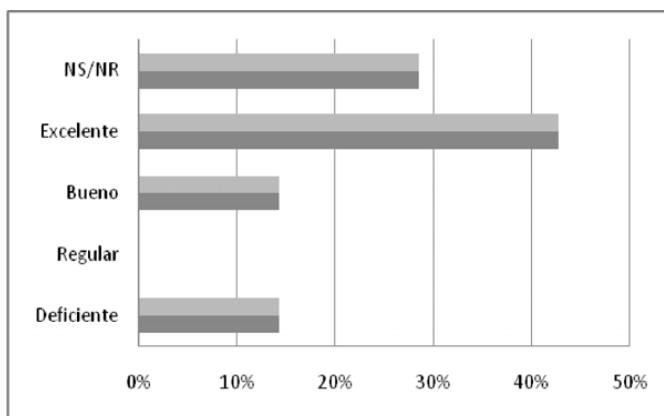


Gráfica N° 27: Calidad y utilidad sitio web Headway. (Docentes)

Se hace interesante anotar que éste fue un recurso poco utilizado por los docentes quizás por las pocas posibilidades que había en ese momento de acceso a la Internet. No obstante los estudiantes practicantes y egresados

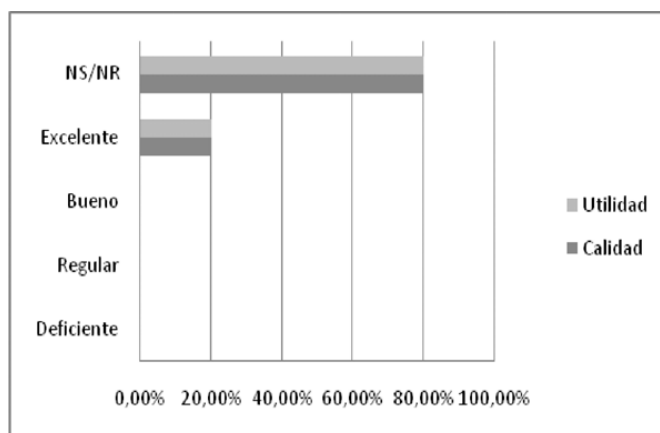
plantearon en un 100% que no habían tenido acceso al sitio web en mención para realizar prácticas adicionales a las realizadas en clase.

Un último interrogante se planteó en esta categoría respecto al libro de texto y tenía que ver con las propuestas útiles que se plantean en textos como el banco de recursos (var. 10.11), por ejemplo. Los docentes plantearon en un 57% que sí consideraban útiles las propuestas hechas por esta serie, mientras que el 43% dijo que no. Con relación a la calidad y utilidad de dichas propuestas, los profesores dijeron en un 14% que eran deficientes, otro 14% dijo que eran buenas, el 43% planteó que eran excelentes y finalmente un 29% no respondió esta pregunta (Gráfica N° 28).



Gráfica N° 28: Calidad y utilidad propuestas serie Headway.
(Docentes).

Por el contrario, el 80% de los estudiantes practicantes y egresados planteó que no encontraron útiles las propuestas hechas por esta serie mientras el 20% dijo que sí. Con respecto a la calidad y utilidad de estas propuestas el 20% dijo que eran excelentes y el 80% restante no respondió (Gráfica N° 29).



Gráfica N° 29: Calidad y utilidad propuestas serie Headway.
(Practicantes y egresados)

Una última interpelación sobre los materiales de apoyo hizo referencia a si los docentes los utilizaron (var. 10.12). El 86% dijo que sí los utilizaron y cabe anotar que se refirieron al libro de trabajo del estudiante como el más utilizado, seguido por el video, el libro del profesor y el paquete de recursos adicionales (teacher's resource book). Los estudiantes practicantes y egresados agregaron que sus docentes traían a clase material externo o propio, para complementar los temas tratados en clase.

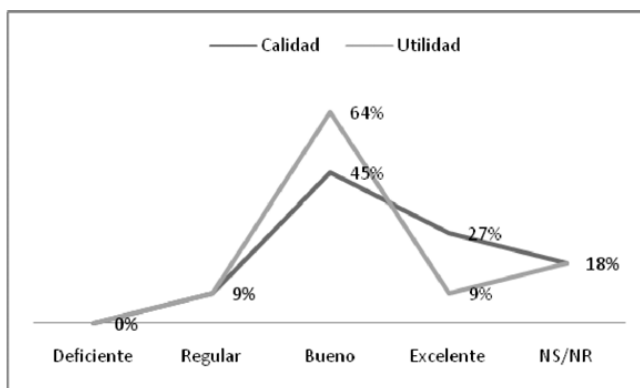
Libro de Texto: *Cutting Edge*

- Descripción

A continuación se hará la descripción de los datos brindados por los docentes sobre el libro de texto *Cutting Edge*:

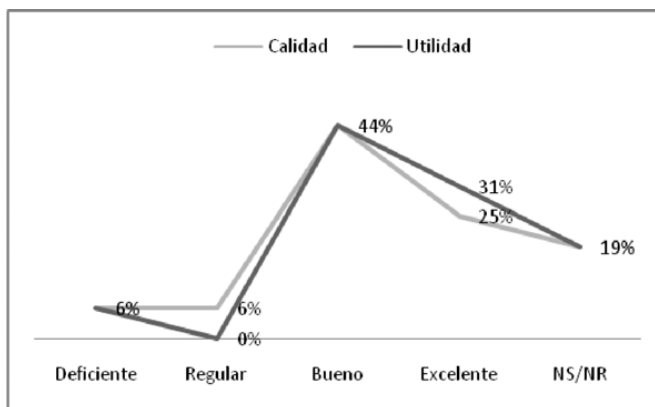
El primer material de apoyo sobre el que se preguntó a los docentes fue el libro de trabajo para los estudiantes (var. 10.1). El 55% de los profesores dijo haberlo utilizado, mientras el 45% afirmó no haberlo hecho. A la categoría sobre calidad del mismo el 9% afirmó que era regular, el 45% buena, el 27% aseveró que era excelente y el 19% restante no respondió a esta pregunta. Entre las razones que se dieron para utilizarlo (var. 12) están las siguientes:

complementa el trabajo realizado en clase, complementa y ejercita los temas estudiados, refuerza el vocabulario y las estructuras específicas de las unidades. Esta información puede observarse en la Gráfica N° 30.



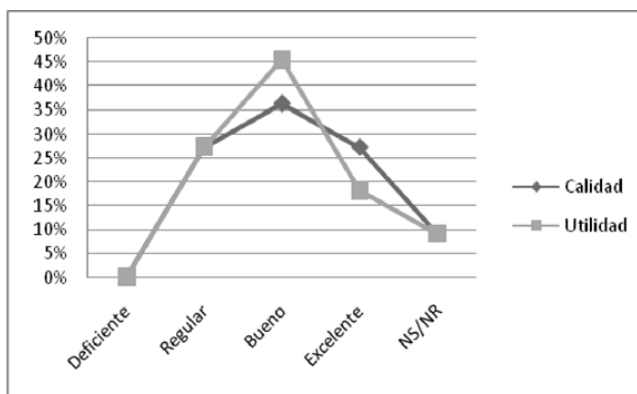
Gráfica N° 30: Calidad y utilidad libro de trabajo Cutting Edge (Docentes).

Los estudiantes practicantes y egresados afirmaron con mayor contundencia haber utilizado el libro de trabajo, es decir, el 75% de ellos afirmó haberlo hecho, mientras el 25% dijo que no. Con relación a la calidad del mismo el 6% expresó que este material era deficiente, el 6% regular, el 44% bueno, el 25% y el 19% no respondió esta pregunta. A la categoría utilidad, los porcentajes dados fueron así, el 6% dijo que era deficiente, el 44% buena, el 31% excelente y al igual que para la categoría calidad, el 19% no respondió. Los estudiantes aseveraron que utilizaron este material de apoyo, entre otras razones, porque reforzaba el contenido de las unidades de manera más activa, ejercitaba el vocabulario con ejercicios adicionales, y los ejercicios de escucha complementaban el trabajo realizado en clase (Gráfica N° 31).



Gráfica N° 31: Calidad y utilidad libro de trabajo Cutting Edge. (Practicantes y egresados).

El siguiente material de apoyo fue el libro del profesor (var. 10.2) frente a lo que los docentes en un 73% afirmaron haberlo utilizado, mientras que un 27% dijo que no. Con respecto a la calidad del material, el 27% de ellos sugirió que era regular, el 36% afirmó que era buena, el 27% dijo que era excelente y el 10% no contestó la pregunta. Con relación a la utilidad del material, el 27% de los profesores dijo que era regular, el 45% buena, el 18% excelente y el 10% no respondió (Gráfica N° 32).

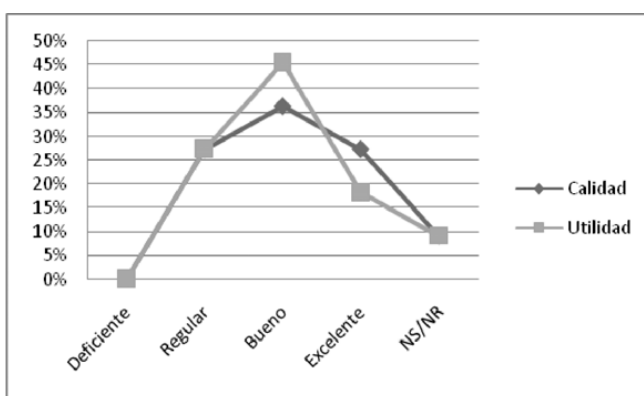


Gráfica N° 32 Calidad y utilidad del libro del profesor Cutting Edge (Docentes).

Los docentes que afirmaron utilizarlo también hicieron referencia a la frecuencia con que lo usaron (var. 11), así, el 64% expresó haberlo utilizado siempre y el 9% expresó que a veces. Entre las razones que mencionaron para

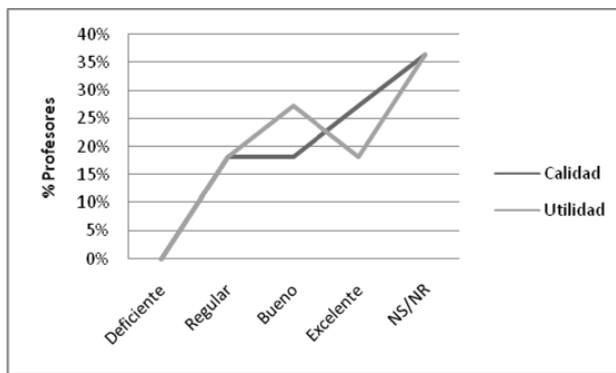
haber hecho uso de este material de apoyo, la más importante fue la calidad de las explicaciones gramaticales y de fonética que este libro trae.

Por su parte, estudiantes practicantes y egresados en un 63% percibieron que sus docentes utilizaron el libro del profesor y en un 37% que no. Respecto a la calidad, el 27% de ellos dijo que era regular, el 36% afirmó que era buena y el 27% dijo que era excelente. El 10% de esta población no respondió la pregunta. Acerca de la utilidad, el 27% dijo que era un material de apoyo regular, el 45% afirmó que era bueno, el 18% aseveró que era excelente y el 10% no contestó la pregunta (Gráfica N° 33).



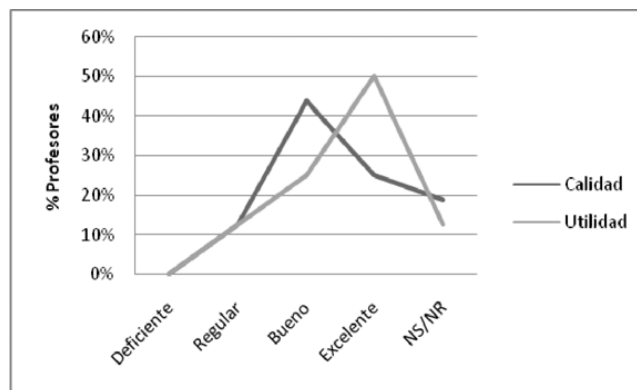
Gráfica N° 33 Calidad y utilidad del libro del profesor Cutting Edge.
(Practicantes y egresados)

El glosario o mini diccionario fue el siguiente material de apoyo revisado (var. 10.3). Los profesores aseguraron que un 55% hizo uso de él en sus clases mientras que un 45% dijo que no. Al referirse a la calidad de dicho material, el 18% de los docentes dijo que era regular, el 18% dijo que era buena y el 27% afirmó que era excelente. Un porcentaje de 36% no respondió a esta pregunta. En cuanto a la utilidad, el 18% afirmó que era regular, el 27% buena y el 18% dijo que era excelente (Gráfica N° 34).



Gráfica N° 34 Calidad y utilidad del diccionario Cutting Edge (Docentes).

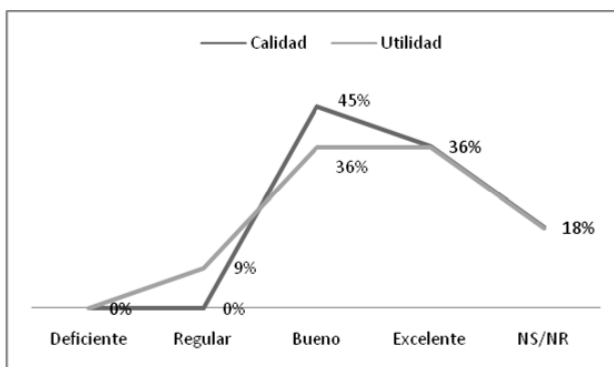
Por su lado, estudiantes practicantes y egresados dijeron en un 63% haberlo utilizado mientras que el restante 37% no lo utilizó. Con relación a la calidad, este grupo la encontró regular en un 12%, buena en un 36% y excelente en un 27%; el 19% no respondió a esta pregunta. Haciendo referencia a la utilidad llama la atención que un 50% encontró este material de excelente utilidad, mientras que el 25% lo encontró bueno y el 13% regular. Un porcentaje de 1242% no contestó a esta pregunta. Esta información se encuentra en la Gráfica N° 35.



Gráfica N° 35. Calidad y utilidad del diccionario Cutting Edge (Practicantes y egresados).

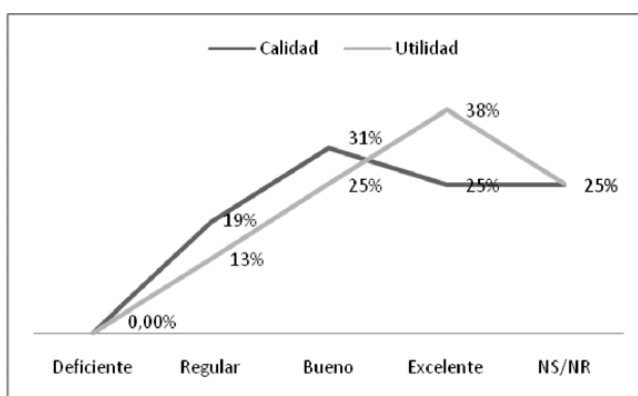
El Disco compacto del profesor fue un material de apoyo altamente utilizado por los docentes (var. 10.4); el 82% afirmó haberlo usado y el 18% no. Los docentes dijeron en un 45% que la calidad era buena y el 35% afirmó que era excelente; sin embargo un 9% expresó que su utilidad fue regular, 36% dijo que

fue buena y otro 36% afirmó que fue excelente; un porcentaje del 18% no contestó esta pregunta (Gráfica N° 36).



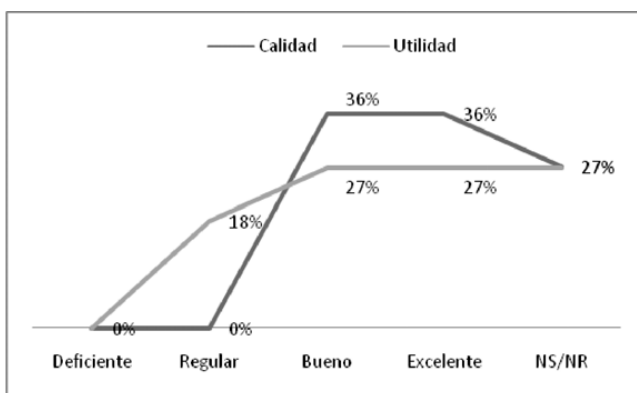
Gráfica N° 36. Calidad y utilidad del Disco compacto profesor Cutting Edge (Docentes).

Por otra parte, los estudiantes practicantes y egresados percibieron en un 63% que sus docentes utilizaron el disco compacto del profesor en sus clases, y un 38% dijo que no. Respecto a la calidad este grupo manifestó en un 19% que este material de apoyo era regular, el 31% dijo que era bueno y el 25% afirmó que era excelente. Un 25% no respondió a esta pregunta. En cuanto a la utilidad el 13% de este grupo dijo que podía considerar la utilidad regular, el 25% la consideró buena y el 38% la encontró excelente (Gráfica N° 37). Tanto profesores, como estudiantes practicantes y egresados coinciden en que el disco compacto del profesor fue un material de apoyo con alto uso.



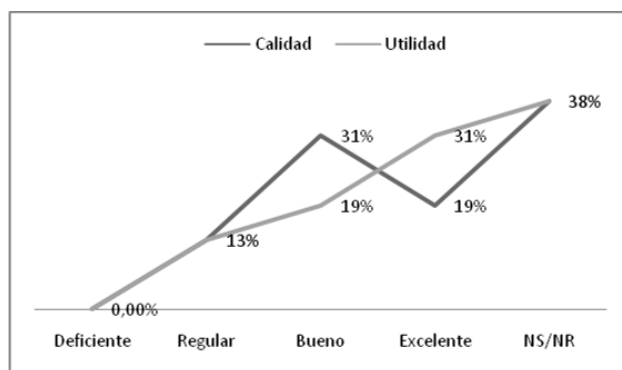
Gráfica N° 37. Calidad y utilidad del Disco compacto profesor Cutting Edge (Practicantes y egresados).

Pasando al disco compacto (CD) del estudiante (var. 10.5), material que acompaña al libro del estudiante, los profesores manifestaron que un 45% hizo uso de él en clase mientras que un 55% no lo utilizó nunca. Respecto a la calidad afirmaron en un 36% que este material es de regular calidad y otro 36% dijo que era excelente; un 27% no respondió a esta pregunta. Con referencia a la utilidad, los docentes dijeron en un 18% que su utilidad era regular dado que los estudiantes no lo habían utilizado con frecuencia para apoyar sus actividades fuera de clase; un 27% afirmó que era buena y otro 27% dijo que era excelente (Gráfica N° 38).



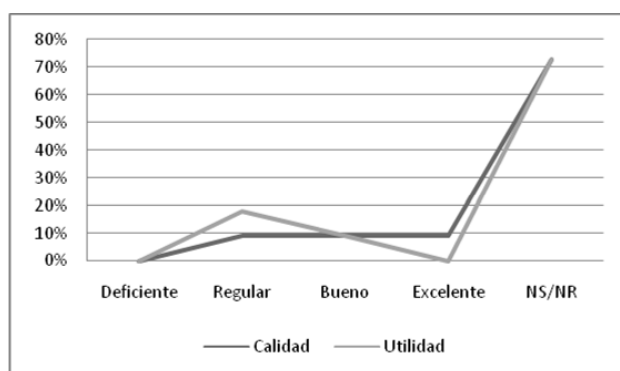
Gráfica N° 38. Calidad y utilidad del Disco compacto estudiante Cutting Edge (Docentes)

Por su lado, los estudiantes practicantes y egresados plantearon en un 63% que sí hicieron uso de este material de apoyo y el 37% dijo que no. Al referirse a la calidad del material el 13% dijo que era regular, el 31% dijo que era bueno y el 19% expresó que era excelente. Un porcentaje del 37% no contestó a este interrogante. Respecto a la utilidad, este grupo planteó en un 13% que fue regular, el 19% dijo que era buena, y el 31% afirmó que era excelente (Gráfica N° 39). El grupo de docentes no coincide en su apreciación con el grupo de estudiantes practicantes y egresados respecto al uso de este material de apoyo.



Gráfica N° 39. Calidad y utilidad del Disco compacto estudiante Cutting Edge. (Practicantes y egresados)

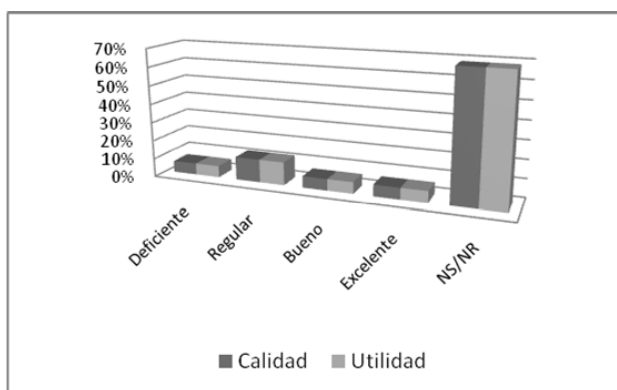
Respecto al paquete de evaluaciones (Test pack) que acompaña a esta serie (var. 10.6), el 91% de los docentes aseguró no haberlo utilizado, y un 9% dijo que sí. Un porcentaje muy alto de docentes, 73%, no contestó esta pregunta, los demás expresaron en un 9% que era regular, el mismo porcentaje fue dado a las categorías bueno y excelente. En cuanto a la utilidad, el 18% dijo que era regular y el 9% restante dijo que era buena (Gráfica N° 40).



Gráfica N° 40. Calidad y utilidad del Test pack Cutting Edge (Docentes)

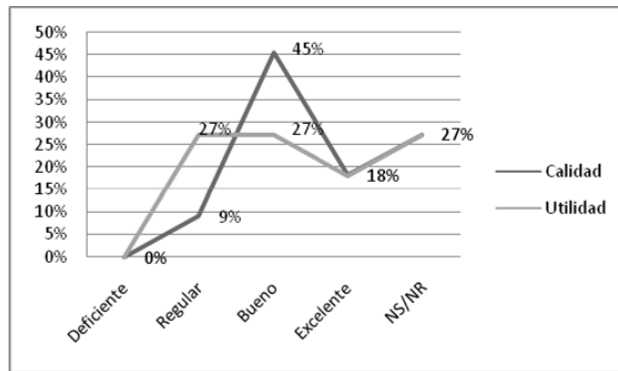
Por su lado los estudiantes practicantes y egresados coincidieron totalmente con los profesores al afirmar que 81% de sus profesores no hicieron uso de este material de apoyo, mientras que el 19% dijo que sí lo utilizaron. Al igual

que en los profesores un porcentaje muy significativo, el 69%, no respondió a esta pregunta. En cuanto a la calidad, los porcentajes se distribuyeron así: el 6% afirmó que era deficiente, el 13% dijo que era regular, el 6% afirmó que era buena y un 6% final dijo que era excelente. Los mismos porcentajes aplican para la utilidad (Gráfica N° 41).



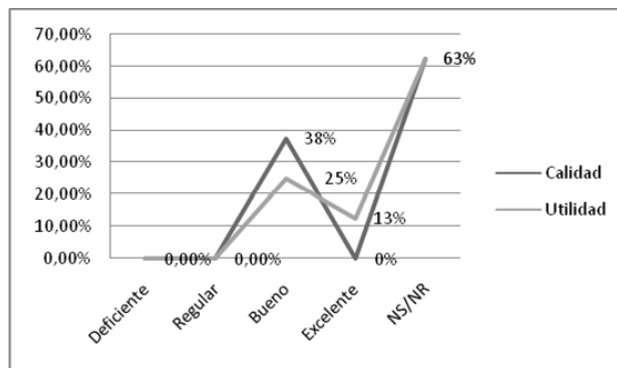
Gráfica N° 41. Calidad y utilidad del Test pack Cutting Edge (Practicantes y egresados).

El CD interactivo (var. 10.7) no fue utilizado por parte de los participantes. El material de apoyo que se revisará a continuación es el video (var. 10.8) que acompaña a esta serie. El 45% de los docentes dijo haberlo usado en sus clases y el 55% expresó que no. Con respecto a la calidad, el 9% de los docentes dijo que era regular, el 45% dijo que era buena y un 18% expresó que era excelente. En cuanto a la utilidad, el 27% dijo que era regular, otro 27% afirmó que era buena y un 18% dijo que era excelente. El 27% de docentes no contestó esta pregunta. Esta información se ilustra en la Gráfica N° 42.



Gráfica N° 42 Calidad y utilidad del Video Cutting Edge (Docentes).

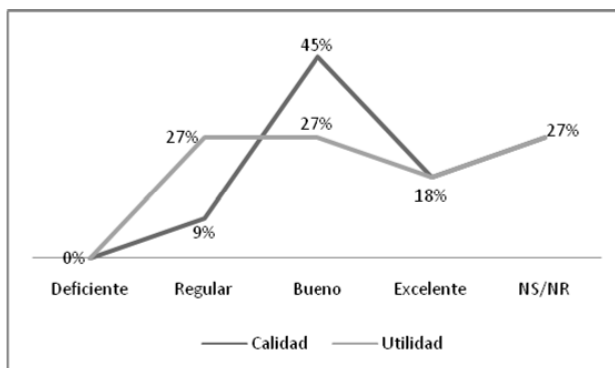
Por parte de los estudiantes practicantes y egresados, se manifestó que el video fue utilizado en sus clases en un 12%, es decir que no se utilizó en un 88%. Cabe anotar que un porcentaje significativo de este grupo, 63%, no respondió a la pregunta. El 38% expresó que este material era de buena calidad y en cuanto a la utilidad, este grupo se manifestó así: 26% dijo que era buena y el 12% dijo que era excelente (Gráfica N° 43).



Gráfica N° 43. Calidad y utilidad del Video Cutting Edge (Practicantes y egresados).

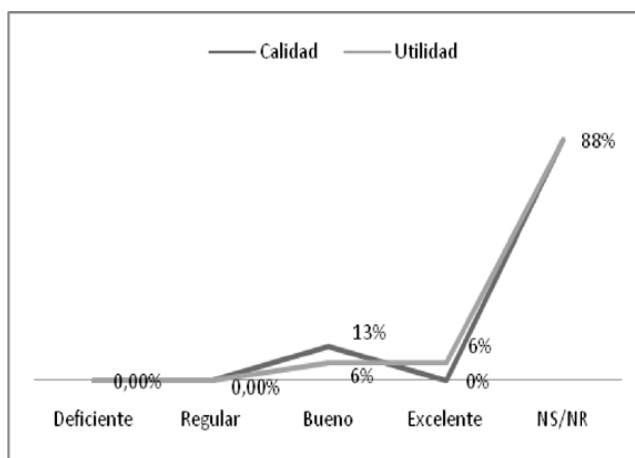
La guía de video (var. 10.9) que acompaña al material de apoyo anterior fue utilizada en un 45% por los docentes mientras el 55% restante afirma no haberla usado. Al referirse a la calidad, el 9% de profesores dijo que era regular, el 45% afirmó que era buena, y el 18% expresó que era excelente. En cuanto a la utilidad, el 27% de esta población manifestó que era regular, el 27%

dijo que era buena y el 18% expresó que era excelente. Un 27% de docentes no respondieron a esta interpelación (Gráfica N° 44).



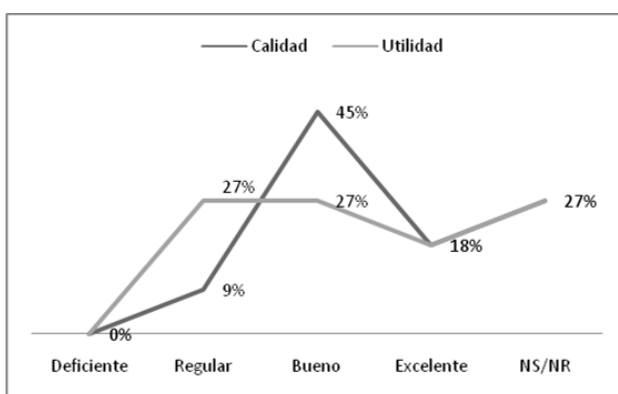
Gráfica N° 44. Calidad y utilidad de la guía de video Cutting Edge (Docentes).

Los estudiantes practicantes y egresados por su lado, no coinciden con los docentes sobre su percepción en el uso de la guía de video ya que en un 12% afirma que sí fue utilizada y el 88% restante dijo que no. Un porcentaje alto no respondió a esta pregunta (88%). Con relación a la calidad el 12% afirmó que era buena y respecto a la utilidad, el 6% dijo que era buena y el otro 6% afirmó que era excelente. Estos porcentajes se muestran en la Gráfica N° 45.



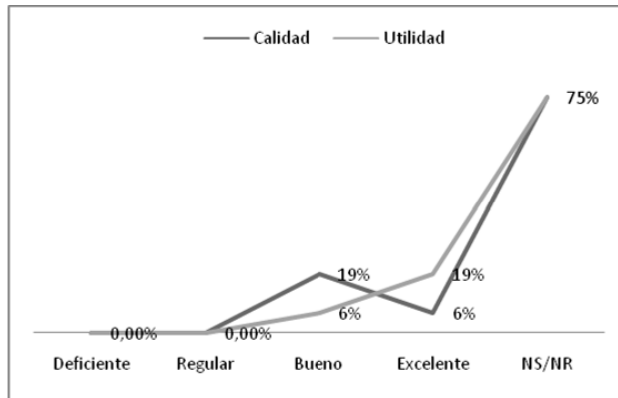
Gráfica N° 45. Calidad y utilidad de la guía de video Cutting Edge (Practicantes y egresados)

Respecto al acceso a la página web (var. 10.10) provista por Pearson Longman para acceder a prácticas extra, los docentes en un 45% dijeron haberla utilizado, mientras que el restante 55% manifestó no haberlo hecho. En cuanto a la calidad de dicho material de apoyo, el 9% de los docentes dijo que era regular, el 45% expresó que era buena y el 18% planteó que era excelente. Respecto a la utilidad, el 27% dijo que era regular, el 27% dijo que era buena y el 18% dijo que era excelente. Un 27% de este grupo no respondió a la pregunta (Gráfica N° 46).



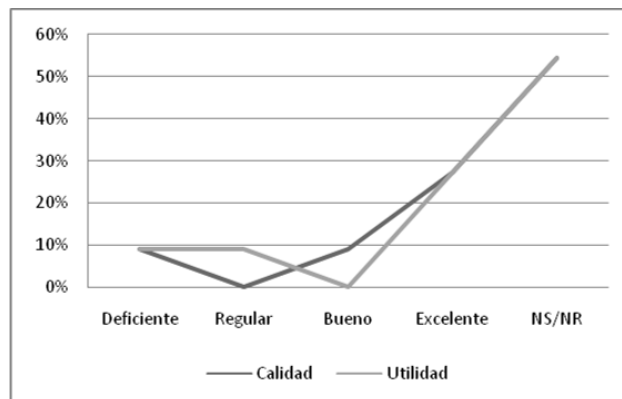
Gráfica N° 46 Calidad y utilidad de página web de práctica Cutting Edge (Docentes).

Por parte del grupo de estudiantes practicantes y egresados el 31% afirmó haberlo utilizado, mientras que el 69% nunca tuvo acceso a dicho material de apoyo. A diferencia de los profesores, un porcentaje significativo de estudiantes practicantes y egresados, 75%, no respondió a esta pregunta. Con respecto a la calidad, el 19% afirmó que era buena y el 6% dijo que era excelente y en cuanto a la utilidad, este grupo planteó en un 6% que era buena y un 19% afirmó que era excelente. Estos datos se ilustran en la Gráfica N° 47.



Gráfica N° 47. Calidad y utilidad de página web de práctica Cutting Edge (Practicantes y egresados)

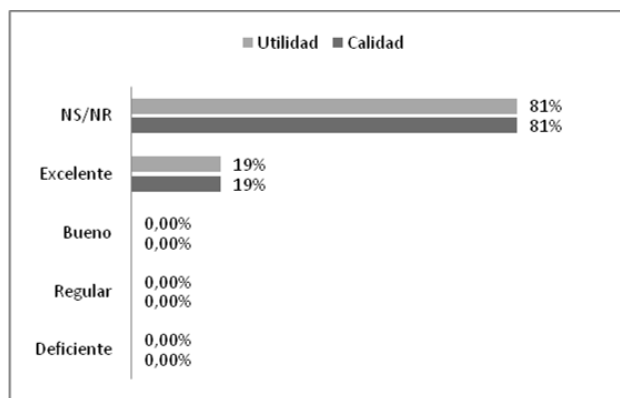
Con relación a las diversas propuestas presentadas por esta serie en el libro de recursos para el profesor (var. 10.11), los docentes dicen haberlas utilizado en un 27%, el restante 73% afirmó no haber hecho uso de las mismas. En relación a la calidad, los profesores dijeron en un 9% que dichas propuestas eran deficientes, mientras que otro 9% dijo que eran buenas y un 27% afirmó que eran excelentes. Respecto a la utilidad, el 9% de los docentes plantearon que no eran útiles, el 9% planteó que eran buenas y el 27% dijo que eran excelentes. Un porcentaje del 55% no contestó esta pregunta (Gráfica N° 48).



Gráfica N° 48 Calidad y utilidad las propuestas de la serie Cutting Edge (Docentes).

Por parte de los estudiantes practicantes y egresados, percibieron que sus docentes utilizaron estas propuestas en un 19%, y el 81% restante dijo que sus docentes no las habían usado. Con relación a la calidad y utilidad, este grupo

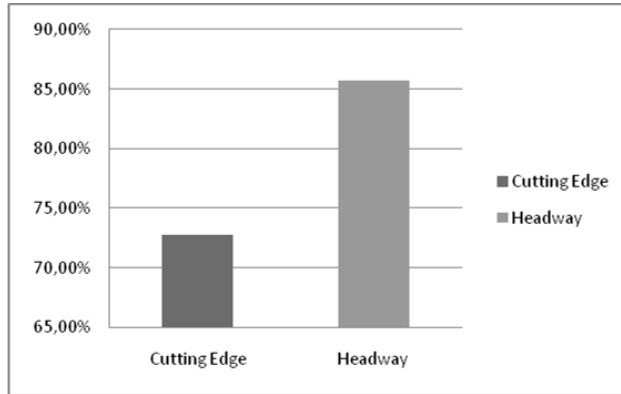
planteó en un 19% que las consideraban excelentes. Un porcentaje del 81% no contestó la pregunta (Gráfica N° 49).



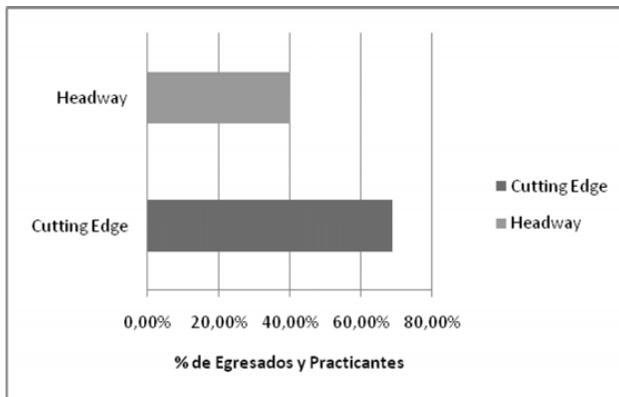
Gráfica N° 49. Calidad y utilidad las propuestas de la serie Cutting Edge (Practicantes y egresados).

Otro aspecto importante de mencionar es que tanto para los docentes como para estudiantes practicantes y egresados los materiales de apoyo fueron fundamentales (var. 10.12) y entre los más utilizados están en orden descendente: libro del estudiante, mini diccionario o glosario, libro del profesor y videos.

Haciendo un análisis adicional del uso, calidad y utilidad de los materiales de apoyo de las series *New Headway* y *Cutting Edge* presentados en el aparte anterior, se mostrará a continuación en las Gráficas N° 50, 51, 52 y 53 una valoración comparativa entre lo planteado por los docentes y estudiantes practicantes y egresados. La Gráfica N° 50 muestra que los docentes utilizaron más los materiales de apoyo provistos por la serie *Headway*, mientras que estudiantes practicantes y egresados percibieron un mayor uso de los materiales de apoyo de la serie *Cutting Edge*.

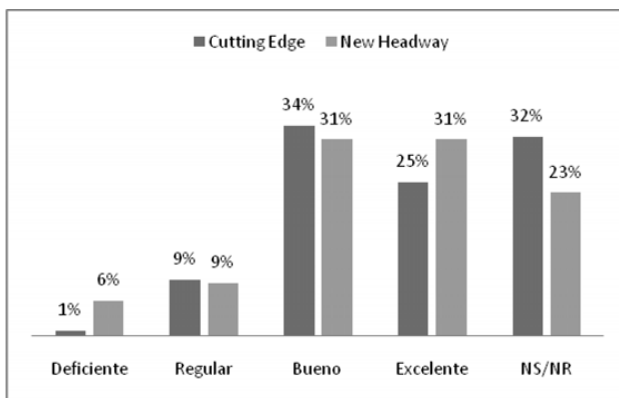


Gráfica N° 50 Comparación uso de materiales de apoyo (Docentes).

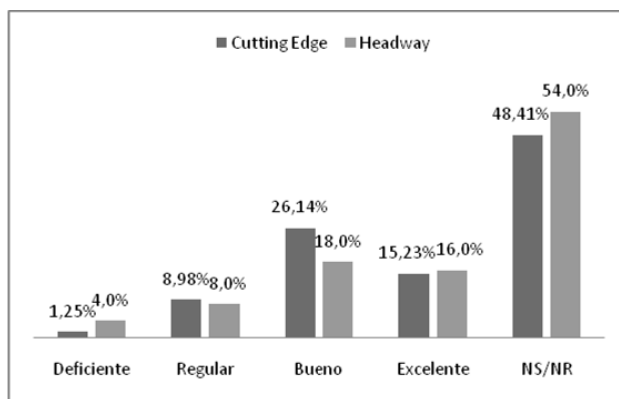


Gráfica N° 51 Comparación uso de materiales de apoyo. (Practicantes y egresados)

Las Gráfica N° 52, 53, 54 y 55 muestran que tanto docentes como estudiantes practicantes y egresados dieron una mejor calificación a la calidad y utilidad de los materiales de apoyo de la serie *Cutting Edge*.

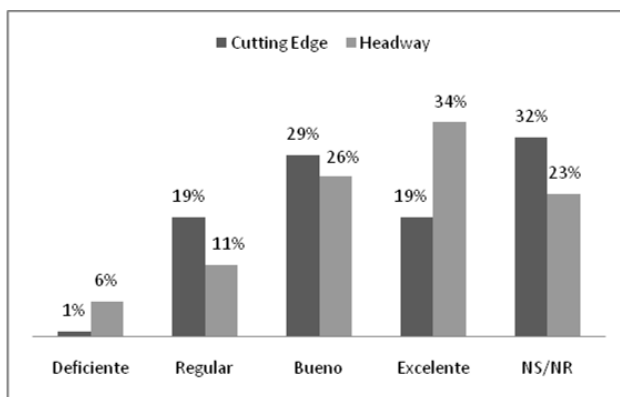


Gráfica N° 52. Comparación calidad materiales de apoyo (Docentes)

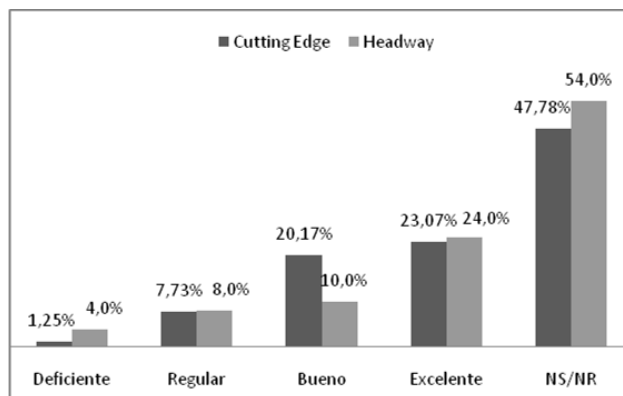


Gráfica N° 53. Comparación calidad materiales de apoyo (Practicantes y egresados)

En cuanto a la utilidad de dichos materiales de apoyo, los participantes coinciden la opinión dada respecto a la calidad de los mismos.



Gráfica N° 54. Comparación utilidad materiales de apoyo (Docentes)



Gráfica N° 55 Comparación utilidad materiales de apoyo (Practicantes y egresados)

- Interpretación

Las respuestas dadas por los participantes a esta categoría pueden interpretarse desde la visión de Hutchinson y Torres (1994) para quienes el libro de texto debe entenderse en un amplio sentido y hace referencia al conjunto organizado de materiales para la enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto, el término como tal siempre incluye al libro del estudiante y al conjunto de materiales que lo acompañan.

Desde esta perspectiva los participantes vivieron el uso del libro de texto como el uso incluyente de los materiales de apoyo que cada una de las series proporcionó. De esta manera, el libro de trabajo del estudiante fue el más utilizado por estudiantes, egresados y profesores con el fin de afianzar los temas trabajados, reforzar la gramática y el vocabulario aprendido, y además, complementar el trabajo de clase. Estas razones pueden interpretarse desde un punto de vista behaviorista donde la lengua es vista como la adquisición de unos hábitos y la consolidación de éstos sólo es posible mediante la repetición, la ejercitación y los refuerzos (Bestard y Pérez, 1992).

Otro material de apoyo con alto uso fue el libro del profesor donde los docentes resaltan su alta calidad y utilidad. Entre las razones que adujeron para

utilizaron se encuentran la utilidad de las actividades extra que proveen, las respuestas a los ejercicios del libro del estudiante, la claridad en las explicaciones, el refuerzo, complemento y extensión de las prácticas de clase. Estas razones se interpretan en primer lugar desde Hutchinson y Torres (1994) para quienes los libros de texto brindan confianza y seguridad a los docentes lo que argumenta el uso frecuente que hicieron del mismo; en segundo lugar desde Irujo (2006) para quien los libros de texto son beneficiosos porque brindan la guía precisa al momento de enseñar, y no sólo se limitan al que enseñar, sino al cómo enseñarlo, lo que explica que los docentes hayan encontrado de gran utilidad las propuestas hechas por el libro del profesor; y en tercer lugar desde Richards y Mahoney (2002) para quienes los libros de texto brindan beneficios prácticos a los docentes en términos de tiempo dado que éstos son provistos con las respuestas a todos los ejercicios realizados por los estudiantes.

Vale decir el bajo uso que se hizo del casete o CD que acompaña al libro del estudiante y al libro de trabajo, lo que puede interpretarse como un bajo nivel de autonomía, donde los estudiantes no llevan a cabo actividades o tareas que vayan más allá del aula, con objetivos no sólo centrados en el conocimiento y uso de la nueva lengua, sino en la mejora y perfeccionamiento de la técnica y los medios por los cuales se aprende como es anotado por Martín Peris (2010). Es decir, los estudiantes no desarrollaron mecanismos propios de aprendizaje, lo que explica por otro lado que no se hayan utilizado las páginas web provistas por las editoriales para la práctica y afianzamiento de los temas trabajados en clase.

Por otra parte, el uso del diccionario como material de apoyo para aprendizaje de vocabulario en la serie *Cutting Edge* se interpreta desde la visión humanista donde la fonología, la gramática y el vocabulario son configuradores de la lengua. Este aspecto es de la misma forma sustentado por el MCER como una subcompetencia de la competencia ortoépica donde se hace necesario desarrollar la habilidad de consultar el diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas para la representación de la pronunciación.

Finalmente, puede decirse que a pesar de que los docentes utilizaron más los materiales de apoyo de *Headway*, dieron una mejor calificación a la calidad de los materiales de apoyo de la serie *Cutting Edge*; mientras que los egresados y estudiantes practicantes no contestaron varios de las interpelaciones hechas referente a los materiales de apoyo (guía de video, libro del profesor, etc.), lo que se interpreta como desconocimiento por parte de estos últimos respecto al uso que se hizo de ellos por parte de los docentes en el aula.

- **Valoración**

Es indudable que a partir de las respuestas dadas por los participantes en esta investigación, se muestra que los materiales de apoyo fueron una fuente importante de recursos en la enseñanza del inglés en la carrera de filología e idiomas. En otras palabras, los participantes mostraron un alto uso de la mayoría de los materiales, e igualmente los calificaron como de gran calidad y utilidad.

6.1.3. Tercera categoría: Abordaje y desarrollo de las habilidades de escucha, escritura, habla (habla y diálogo) y lectura, y su influencia en el desarrollo de las destrezas comunicativas

Libro de texto *Headway*

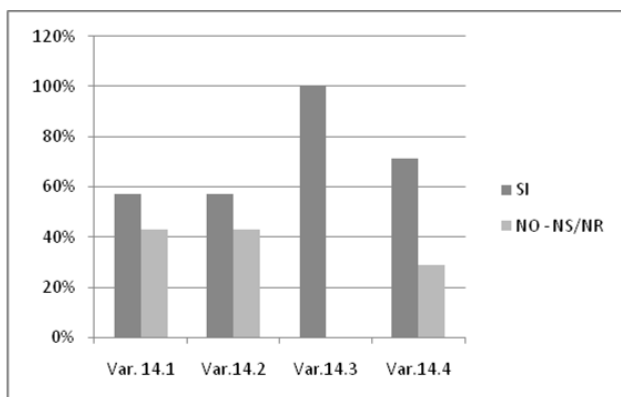
- **Descripción**

Esta sección describe la información recolectada con referencia a si cada una de las series contó con diversas opciones de apoyo a las habilidades de escucha (listening), habla (speaking and talking), lectura (reading) y escritura (writing).

- **Habilidad de escucha**

Con relación a la primera habilidad mencionada, los docentes plantearon en un 57% que este libro de texto presentó tanto un número adecuado de

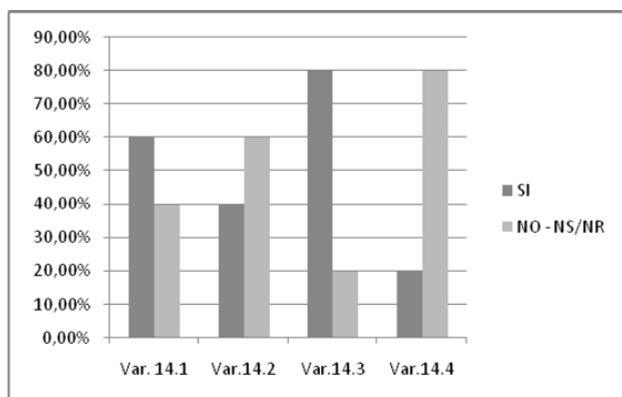
actividades para desarrollarla (var. 14.1) como una amplia variedad de acentos (var. 14.2); el restante 43% dijo que no a las dos ideas anteriores. Con respecto a si brindó una variedad de ejercicios para desarrollar dicha habilidad (var. 14.3), los docentes categóricamente contestaron que sí en un 100%. Referente a si la serie suministró material de actualidad como canciones, conferencias, etc. (var. 14.4), el 71% de los docentes dijo que sí y el restante 29% expresó que no (Gráfica N° 56).



Gráfica N° 56. Desarrollo de habilidades Headway: Escucha (Docentes)

Por su lado, el grupo de estudiantes practicantes y egresados coincidieron en la primera afirmación hecha por los docentes con relación al número adecuado de actividades (var. 14.1). Este grupo planteó en un 60% que sí, y en un 40% que no. En cuanto a la variedad de acentos (var. 14.2) presentada por la serie, este grupo dijo que sí en un 60% y en un 40% que no, lo que no concuerda con lo expresado por los docentes.

Con relación a la variedad de ejercicios (var. 14.3), el 80% de estudiantes practicantes y egresados expresaron que sí, mientras el restante 20% dijo que no. Finalmente a la última interpelación sobre el material de actualidad provisto por la serie (var. 14.4), el 20% dijo que sí, y el 80% planteó que no. Estas últimas expresiones coinciden con las dadas por los docentes (Gráfica N° 57).

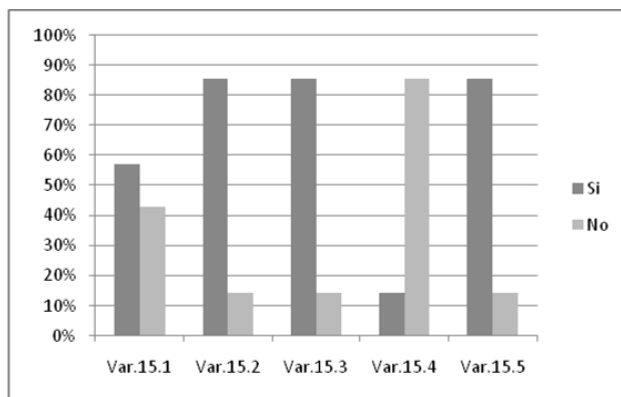


Gráfica N° 57 Desarrollo de habilidades Headway: Escucha (Practicantes y egresados)

- **Habilidad de habla**

Con respecto a la segunda habilidad (speaking and talking), el 57% de los docentes afirmó que este libro de texto les brindó un número adecuado de actividades para desarrollar dicha habilidad (var. 15.1), mientras que el 43% dijo que no; de la misma manera, los docentes expresaron en un alto porcentaje, 86%, que las actividades propuestas permitieron desarrollar en los estudiantes su competencia comunicativa (var. 15.3), sólo un 14% dijo lo contrario. Con referencia a los ejercicios propuestos de role plays (v.15.2) que permiten desarrollar esta habilidad, los profesores dijeron en un 86% que este libro de texto sí trae suficientes actividades que permiten hacerlo; sólo un 14% dijo que no.

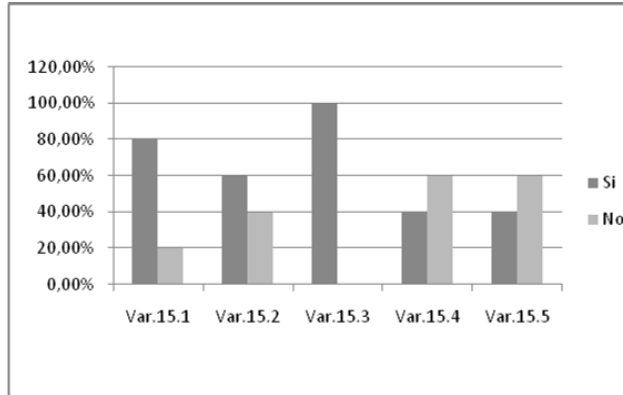
Por el contrario, los docentes expresaron en un 86% que esta serie no provee ejercicios que permitan hacer una distinción entre speaking y talking (var. 15.4), y el 14% restante planteó que no; por otro lado, el 86% reconoció que el libro incluye ejercicios de fonética (var. 15.5), y el 14% dijo que no (Gráfica N° 58).



Gráfica N° 58. Desarrollo de habilidades Headway: Habla (Docentes).

Por su parte los estudiantes practicantes y egresados, percibieron en un 80% que este libro de texto proporcionó un número adecuado de actividades para desarrollar la habilidad de habla (var. 15.1); sólo un 20% planteó que no. En cuanto a las propuestas para desarrollar la competencia comunicativa (var. 15.3), este grupo fue categórico. El 100% de ellos afirmó que sí lograron desarrollar dicha competencia con la ayuda de las actividades provistas por la serie.

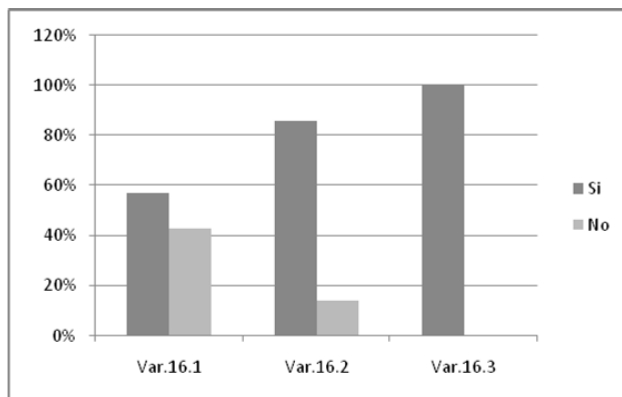
Con relación a los ejercicios propuestos para desarrollar role plays (var. 15.2), este grupo dijo en un 60% que esta serie sí trae actividades suficientes de este tipo, el 40% dijo lo contrario. Referente a las actividades que permiten establecer diferencias entre speaking y talking (var. 15.4) los estudiantes practicantes y egresados plantearon de manera menos contundente, pero mayoritaria, 60%, que este libro de texto no incluyó ejercicios de esta clase, el 40% afirmó lo contrario. Finalmente, sólo un 40% de este grupo percibió que la serie propuso ejercicios de fonética (var. 15.5), el restante 60% no lo hizo (Gráfica N° 59).



Gráfica N° 59. Desarrollo de habilidades Headway: Habla (Practicantes y egresados).

- Habilidad de lectura

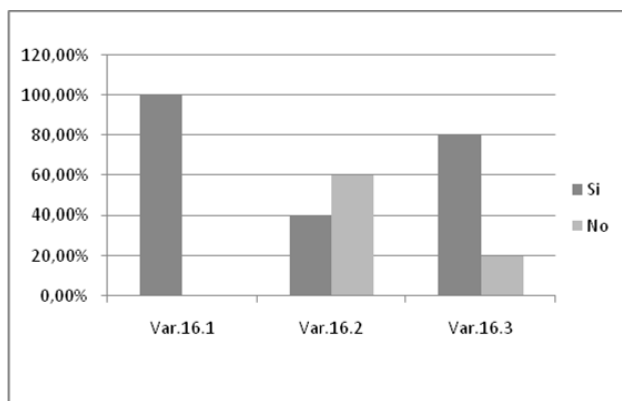
Con referencia a la tercera habilidad, lectura, los docentes plantearon en un 57% que este libro de texto ofreció un número adecuado de actividades para desarrollar esta habilidad (var. 16.1), y el 43% dijo que no. Estas lecturas, según los profesores, incluyeron material auténtico (var. 16.2) en un 86%. De la misma manera, este grupo expresó contundentemente (100%) que el material de lectura de este libro de texto reforzó los temas de gramática planteados para la unidad (var. 16.3) (Gráfica N° 60).



Gráfica N° 60 Desarrollo de habilidades Headway: Lectura (Docentes)

Por otra parte, el 100% de los estudiantes practicantes y egresados expresaron que este libro de texto ofreció un número adecuado de actividades para

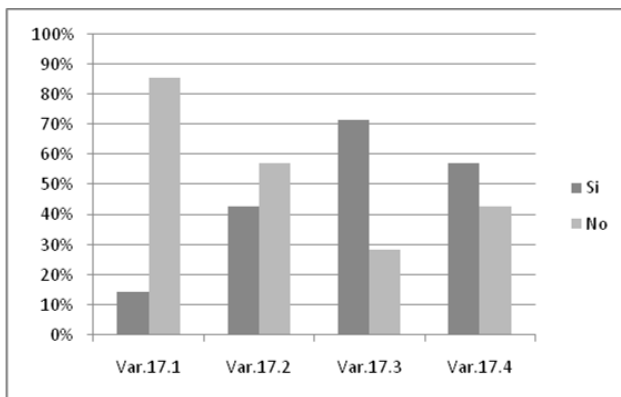
desarrollar esta habilidad (var. 16.1). Esto no coincide con lo planteado por los profesores para quienes no se tuvieron suficientes actividades de lectura. Con respecto al material auténtico (var. 16.2) que se incluyó en este libro de texto, este grupo tampoco coincide con lo expresado por los docentes, para el primer grupo sólo el 40% afirmó que sí se incluyó mientras que para el 60% no fue así. En lo que sí coinciden profesores, estudiantes practicantes y egresados (80%) es en afirmar que el material de lectura sí reforzó los temas de gramática planteados para cada unidad (var. 16.3) (Gráfica N° 61).



Gráfica N° 61. Desarrollo de habilidades Headway: Lectura (Practicantes y egresados)

- **Habilidad de escritura**

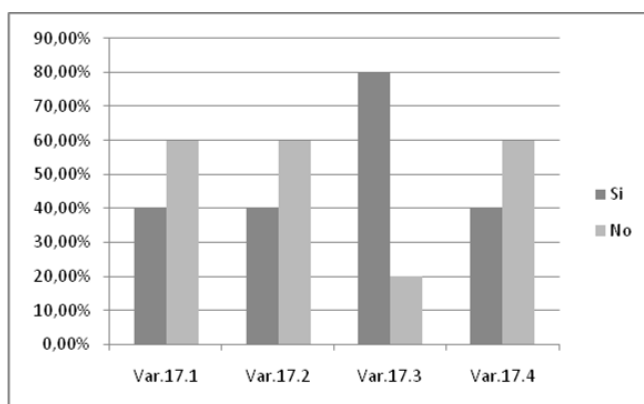
La última habilidad a la que se hará referencia será la escritura. El 14% de los docentes dijeron que el número de actividades para desarrollar esta habilidad fue adecuado (var. 17.1), mientras que el 86% planteó que no. Igualmente se observó un porcentaje bajo, 43%, para la innovación en las propuestas de ejercicios para desarrollar la escritura (var. 17.2). En cuanto al nivel de dificultad de las actividades propuestas (var. 17.3), el 71% de los profesores expresó que era el adecuado para cada uno de los niveles en que trabajaba; sólo un 29% expresó que no. El último aspecto que se tuvo en cuenta fue si se presentaron ejercicios de escritura dirigida (var. 17.4), a lo que los profesores dijeron en un 57% que sí y en un 43% que no (Gráfica N° 62).



Gráfica N° 62. Desarrollo de habilidades Headway: Escritura (Docentes)

El grupo de estudiantes practicantes y egresados está de acuerdo con los docentes al expresar en un 40% que el número de actividades para desarrollar esta habilidad fue adecuado (var. 17.1); el restante 60% dijo que no. Este grupo expresó igualmente, 60%, que no encontró innovación en las propuestas presentadas en este libro de texto para desarrollar la escritura (var. 17.2), el 40% expresó lo contrario.

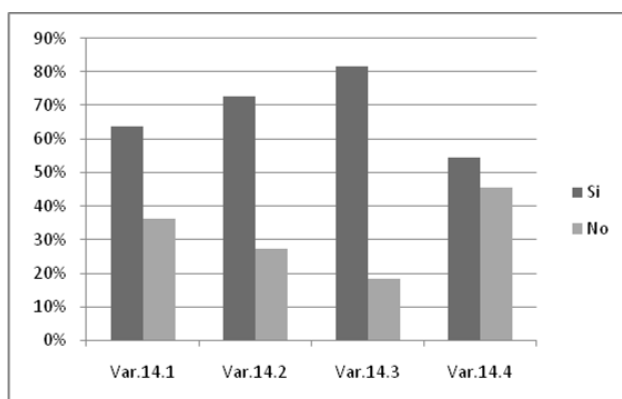
Al igual que los profesores, este grupo dijo en un 80% que el nivel de dificultad presentado en las actividades de escritura fue el adecuado (var. 17.3), y en 40% plantearon que dichas actividades fueron de escritura dirigida (var. 17.4) (Gráfica N° 63).



Gráfica N° 63. Desarrollo de habilidades Headway: Escritura (Practicantes y egresados).

- **Habilidad de escucha**

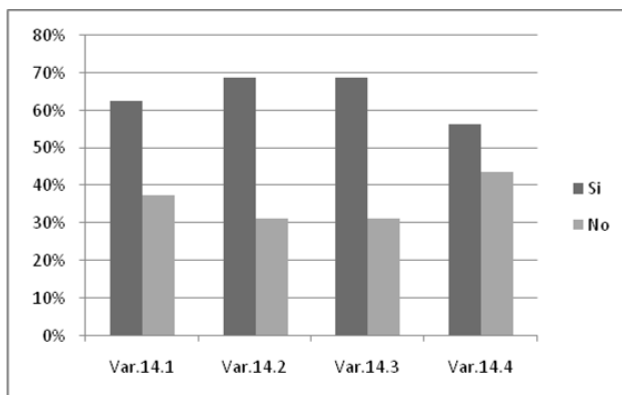
En cuanto al desarrollo de las habilidades presentadas por el libro de texto *Cutting Edge* puede decirse que respecto a la habilidad de escucha, el 64% de los docentes planteó que se presentaron un número adecuado de actividades (var. 14.1), y el 36% dijo que no. Con relación a la variedad de acentos (var. 14.2) el 73% de los profesores expresó que los materiales sí lo posibilitaron, y el 27% expresó que no permitieron escuchar diversidad de acentos. Con relación a la diversidad de ejercicios propuestos (var. 14.3), los docentes dijeron categóricamente en un 82% que este libro de texto sí los presentó, pero con respecto a la utilización de material de actualidad (var. 14.4) su opinión favorable fue del 55% (Gráfica N° 64).



Gráfica N° 64. Desarrollo de habilidades Cutting Edge: Escucha (Docentes)

Por su parte, estudiantes practicantes y egresados expresaron en un alto porcentaje, 63%, similar a los docentes, que esta serie presentó un número adecuado de actividades para desarrollar esta habilidad (var. 14.1). Igualmente lo hicieron respecto a la variedad de acentos (var. 14.2) provistos por la serie, en un 69% dijeron que sí y en un 31% dijeron que no. Este grupo difirió un poco en relación con los docentes respecto a la variedad de ejercicios (var. 14.3), para el 69% de los estudiantes practicantes y egresados sí los proporcionó,

mientras que para el 31% no lo hizo. Al igual que los profesores, el 56% de este grupo dijo que la serie incluyó material de actualidad (var. 14.4) (Gráfica N° 65).

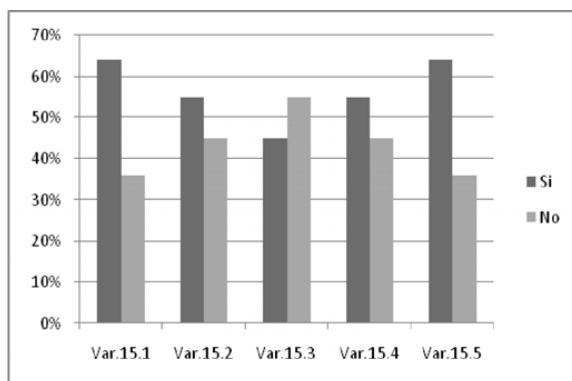


Gráfica N° 65. Desarrollo de habilidades Cutting Edge: Escucha (Practicantes y egresados).

- **Habilidad de habla**

En cuanto a la habilidad de habla (speaking and talking), el 64% de los docentes planteó que se presentaron un número adecuado de actividades para desarrollar esta habilidad (var. 15.1); sin embargo, los profesores dijeron en un 45% que este libro de texto incluyó actividades que promovieran el desarrollo de la competencia comunicativa (var. 15.3); es decir el 55%, la mayoría de docentes dijeron que no. De manera similar plantearon la inclusión de actividades de role play (var. 15.2); éstos expresaron en un 55% que esta serie desarrolló este tipo de actividades.

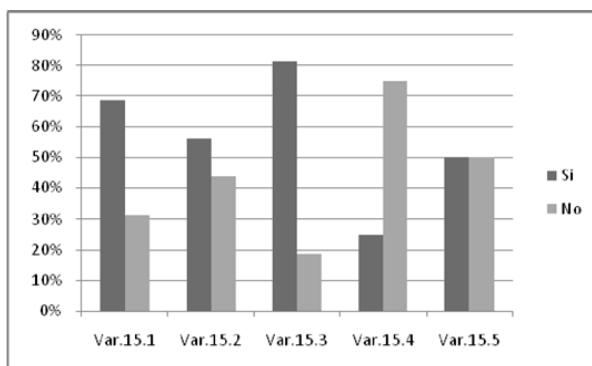
Por otra parte, el 55% de docentes dijo que este libro de texto incorporó ejercicios que permitieran establecer la diferencia entre speaking y talking (var. 15.4); y el 64% de este grupo planteó que se desarrollaron ejercicios de fonética (var. 15.5), el restante 36% dijo que no (Gráfica N° 66).



Gráfica N° 66 Desarrollo de habilidades Cutting Edge: Habla (Docentes).

Por su parte, el 69% de estudiantes practicantes y egresados coinciden con la visión de los docentes respecto al número adecuado de actividades para desarrollar dicha habilidad (var. 15.1). Sin embargo este grupo no coincide con los docentes al afirmar en un 81% que esta serie sí incluyó ejercicios que promovieran el desarrollo de la competencia comunicativa (var. 15.3).

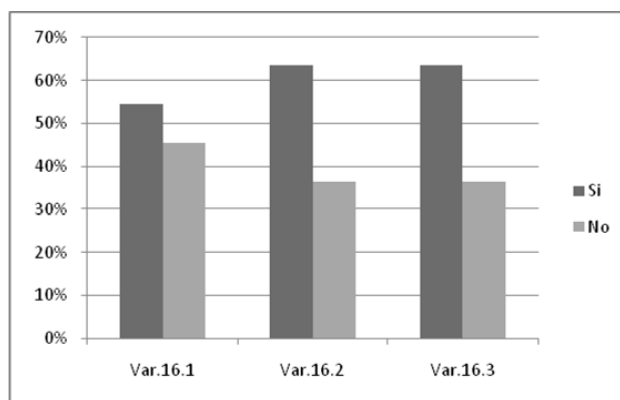
Con relación a si este libro de texto desarrolló ejercicios que pusieran en práctica role plays (var. 15.2), este grupo coincidió con los docentes al afirmar en un 56% que sí. A diferencia de los profesores, los estudiantes practicantes y egresados plantearon en un 25%, porcentaje muy bajo, que el libro de texto desarrollaba actividades que promovieran la diferencia entre speaking y talking (var. 15.4). Finalmente dijeron en un 50% que se habían incluido ejercicios de fonética (var. 15.5) (Gráfica N° 67).



Gráfica N° 67. Desarrollo de habilidades Cutting Edge: Habla (Practicantes y egresados)

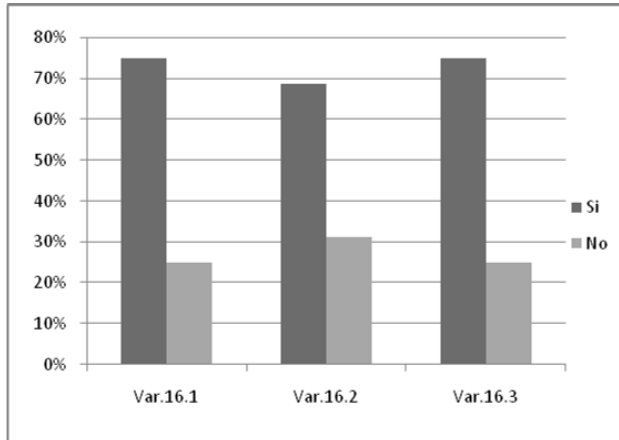
- Habilidad de lectura

Con respecto a la tercera habilidad, lectura, puede decirse que los profesores en un 55% afirmaron que este libro de texto presentó un número adecuado de actividades (var. 16.1), el 64% expresó que incluyeron materiales auténticos (var. 16.2) y el mismo porcentaje opinó que estos materiales de lectura reforzaron los temas de gramática desarrollados en cada unidad (var. 16.3) (Gráfica N° 68).



Gráfica N° 68 Desarrollo de habilidades Cutting Edge: Lectura (Docentes)

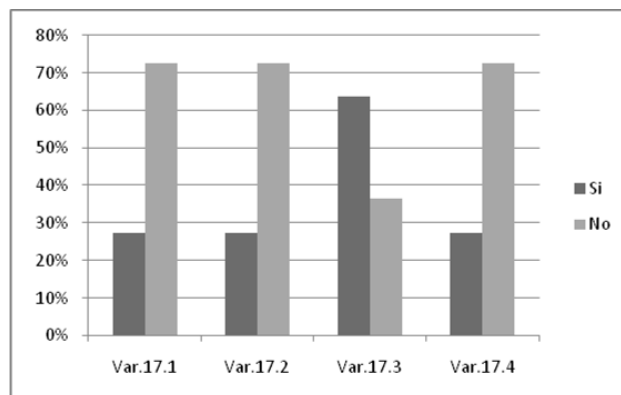
Por su lado, los estudiantes practicantes y egresados dijeron en un 75% que este libro de texto presentó un número adecuado de actividades (var. 16.1), es decir coincidieron con los docentes en su apreciación pero en un mayor porcentaje; con relación a la inclusión de materiales auténticos (var. 16.2), el 69% de este grupo opinó que sí los incluyó, valoración que concuerda con la dada por los docentes. El 75% opinó que estos materiales de lectura sí reforzaron los temas de gramática desarrollados en cada unidad (var. 16.3) (Gráfica N° 69).



Gráfica N° 69. Desarrollo de habilidades Cutting Edge: Lectura (Practicantes y egresados)

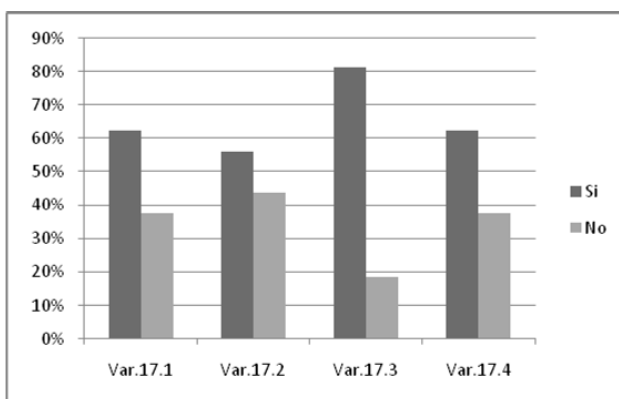
- **Habilidad de escritura**

En cuanto a la última habilidad sobre la que se cuestionó a los participantes, escritura, puede establecerse que el 27% de los docentes planteó que este libro de texto incluyó el número adecuado de actividades que permitieran desarrollar esta habilidad (var. 17.1). El porcentaje más alto, 73% dijo que no. De manera similar, el 73% de docentes planteó que no hubo innovación en la propuesta de los ejercicios para desarrollar la habilidad de escritura (var. 17.2). Por otra parte, el 64% expresó que el nivel de dificultad de los ejercicios propuestos era el adecuado para cada uno de los niveles (var. 17.3). Finalmente, este grupo expresó en un 27% que los ejercicios de escritura fueron dirigidos (var. 17.4) (Gráfica N° 70).



Gráfica N° 70. Desarrollo de habilidades Cutting Edge: Escritura (Docentes)

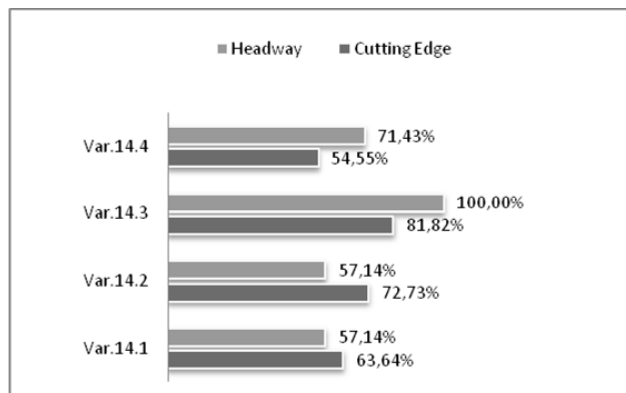
Por otro lado, el grupo de estudiantes practicantes y egresados no coincidió con lo planteado por los docentes, en cuanto los primeros plantearon en un 63% que esta serie sí incluyó un número adecuado de actividades para el desarrollo de la habilidad de escritura (var. 17.1). El 56% del grupo en mención dijo que sí hubo innovación en las propuestas de ejercicios para desarrollar dicha habilidad (var. 17.2), lo que no concuerda con lo expresado por los profesores. Seguidamente, el 81% de practicantes y egresados expresó que el nivel de dificultad de los ejercicios de escritura era el adecuado para cada uno de los niveles (var. 17.3) y finalmente expresaron en un 63% que sí se incluyeron ejercicios de escritura dirigida (var. 17.4) (Gráfica N° 71).



Gráfica N° 71. Desarrollo de habilidades Cutting Edge: Escritura (Practicantes y egresados)

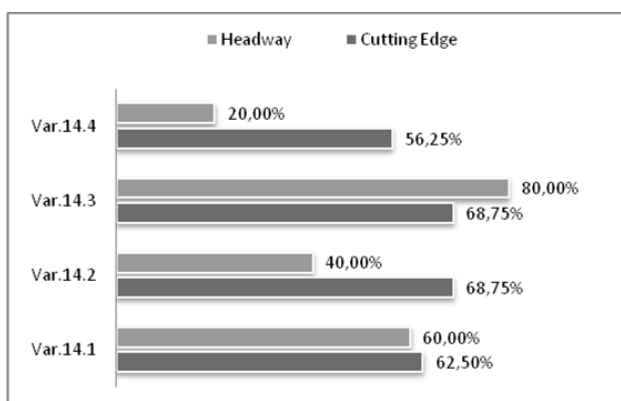
- Valoración comparativa

Una vez presentada la descripción particular para cada una de las series, se mostrará a continuación una valoración comparativa del desarrollo de cada una de las habilidades mencionadas. En primer lugar se presentará la habilidad de escucha desde el punto de vista de los docentes de donde se concluye que los profesores encontraron que la serie *Headway* fue mejor en cuanto a variedad de ejercicios, y a la inclusión de material de actualidad, mientras que encontraron fortalezas en la serie *Cutting Edge* en el número adecuado de actividades y en la variedad de acentos provistos en las grabaciones (Gráfica N° 72).



Gráfica N° 72. Valoración comparativa habilidad escucha (Docentes)

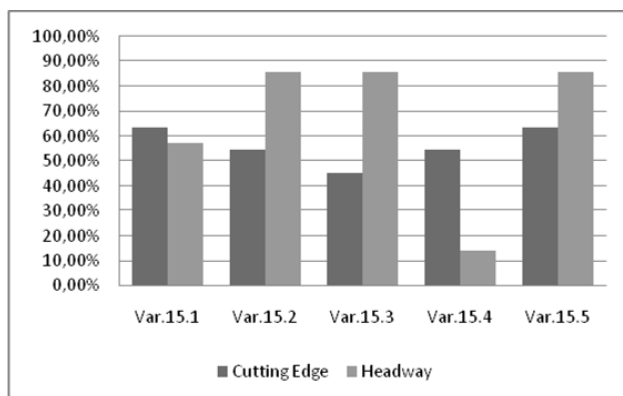
Por parte de los estudiantes practicantes y egresados, puede decirse que éstos encontraron mayores fortalezas en la serie *Cutting Edge* en cuanto a la utilización de material de actualidad, número adecuado de actividades para desarrollar la habilidad y variedad de acentos en las grabaciones. La mayor fortaleza expresada en relación a la serie *Headway* fue con respecto a la variedad de ejercicios (Gráfica N° 73).



Gráfica N° 73. Valoración comparativa habilidad escucha. (Practicantes y egresados)

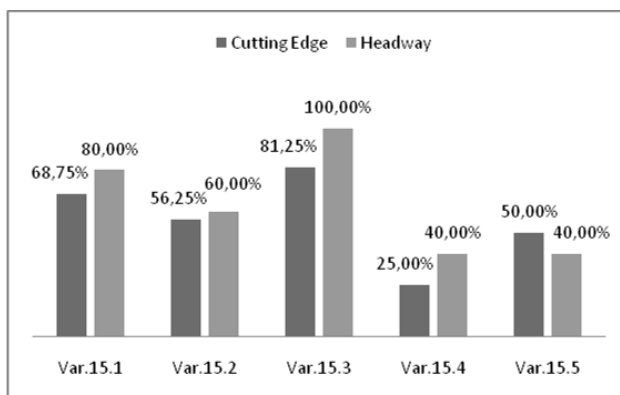
En segundo lugar, la habilidad de habla (*speaking and talking*) fue descrita así: los docentes encontraron fortalezas en la serie *Headway* en cuanto a actividades que promueven la competencia comunicativa, presentación de

ejercicios de fonética y de role plays. Las fortalezas de la serie *Cutting Edge* se encontraron en el número de actividades presentadas para desarrollar la habilidad de habla y en los ejercicios que permitieron establecer diferencias entre speaking y talking (Gráfica N° 74).



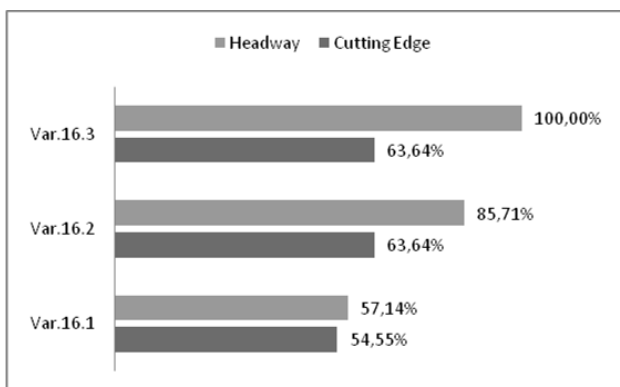
Gráfica N° 74 Valoración comparativa habilidad habla. (Docentes)

Por su parte, los estudiantes practicantes y egresados encontraron mayores fortalezas en la serie *Headway* para todos los aspectos contemplados en la habilidad de habla como se evidencia en la Gráfica N° 75.



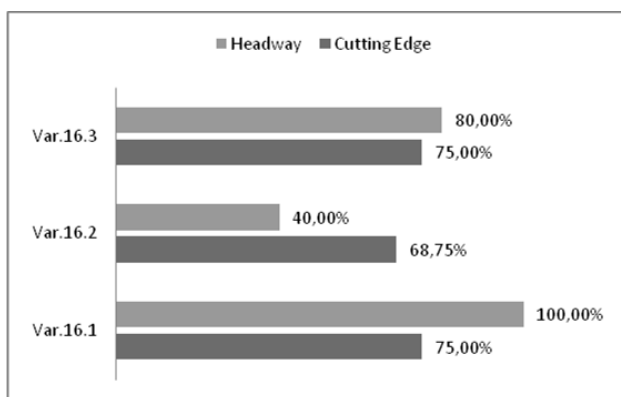
Gráfica N° 75 Valoración comparativa habilidad habla (Practicantes y egresados)

En cuanto a la tercera habilidad, lectura, los docentes expresaron que las fortalezas se encontraban en la serie *Headway* en relación a los aspectos evaluados: refuerzo de los temas gramaticales, inclusión de material auténtico y presentación de un número adecuado de actividades (Gráfica N° 76).



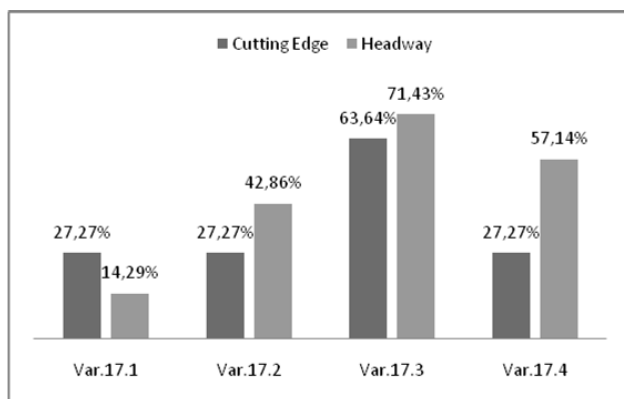
Gráfica N° 76. Valoración comparativa habilidades: Lectura (Docentes).

Por su parte el grupo de estudiantes practicantes y egresados coincidieron en relación con las fortalezas de la serie *Headway*, específicamente los refuerzos gramaticales, y el número adecuado de actividades para desarrollar la habilidad de lectura. Este grupo encontró fortalezas en la serie *Cutting Edge* en cuanto a la presentación de material auténtico (Gráfica N° 77).



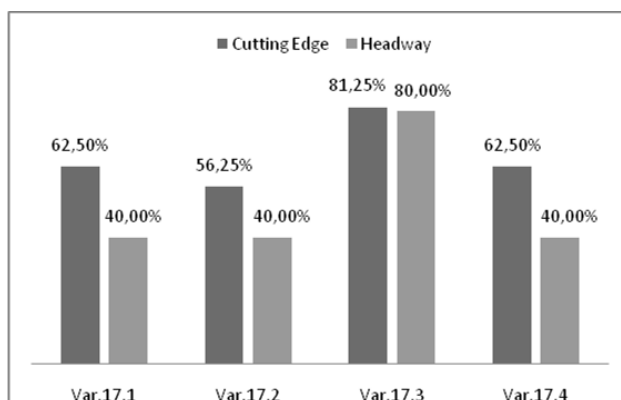
Gráfica N° 77 Valoración comparativa habilidades: Lectura (Practicantes y egresados)

La última habilidad evaluada fue escritura. Respecto a ésta, los docentes dijeron que la serie con mayor número de fortalezas fue *Headway* porque esta innovó en las propuestas de los ejercicios presentados, presentó un nivel de dificultad adecuado a cada nivel y tuvo un gran número de ejercicios de escritura dirigida. La serie *Cutting Edge* se destacó en la inclusión de un número adecuados de actividades para desarrollar dicha habilidad (Gráfica N° 78).



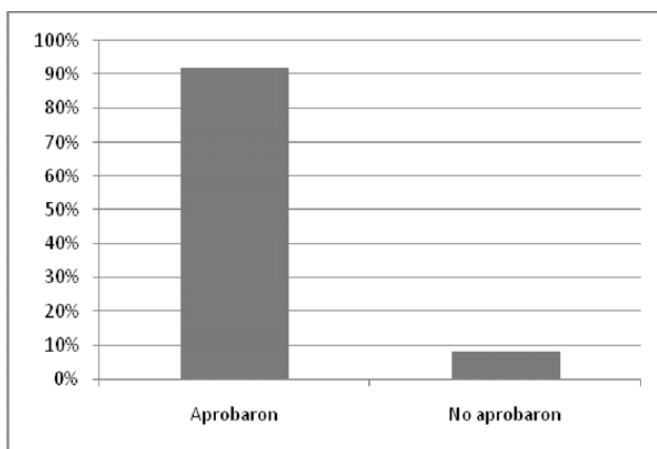
Gráfica N° 78 Valoración comparativa habilidades: Escritura (Docentes)

Por el contrario, el grupo de estudiantes practicantes y egresados dieron las mayores fortalezas a la serie *Cutting Edge* en cuanto al número adecuado de actividades, innovación en las propuestas de ejercicios, nivel de dificultad apropiado en los mismos y en los ejercicios dirigidos (Gráfica N° 79).



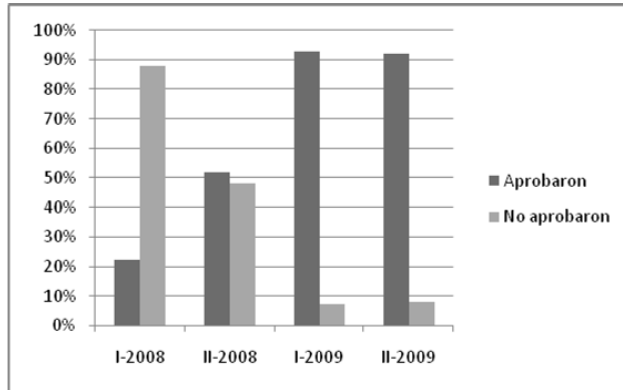
Gráfica N° 79 Valoración comparativa habilidades: Escritura (Practicantes y egresados)

Esta información se complementa con el grado de competencia obtenido por los estudiantes practicantes quienes para ingresar al semestre de práctica deben tomar un examen tipo TOEFL elaborado por el Departamento de lenguas extranjeras el cual incluye tres secciones: Lectura, uso del inglés, y escucha. El puntaje máximo es de 140 puntos y el puntaje aprobatorio es de 84 puntos. En el caso específico de los estudiantes practicantes que participan en esta investigación, los resultados obtenidos fueron así: el 92% aprobó el examen y el 8% no lo aprobó, lo que muestra un grado de competencia adecuado para el nivel en el que estos estudiantes se encuentran (avanzado). (Gráfica N° 80).



Gráfica N° 80. Resultados TOEFL estudiantes practicantes 2-2009

Este examen se ha realizado desde el primer semestre del 2008 y los resultados obtenidos por semestre son los siguientes:



Gráfica N° 81. Consolidado de resultados TOEFL.

Esta Gráfica muestra que el nivel de los estudiantes aumentó significativamente en el año 2009.

- Interpretación

De la descripción hecha en la sección anterior respecto al abordaje y desarrollo de las habilidades comunicativas y su incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa, en primera instancia, puede interpretarse la noción de aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de desarrollo de competencias, donde se hace necesario desarrollar primeramente las habilidades que lo llevarán al desarrollo de la competencia comunicativa. De la misma manera para Savignon (1983), el aprendizaje de una lengua extranjera significa adquirir una serie de competencias que permitan establecer una comunicación oral y escrita, de forma eficaz.

Se interpreta igualmente que en tanto la competencia comunicativa se entiende como el conocimiento mismo de la lengua y sus componentes teóricos se relacionan con el desarrollo de dicha competencia (Savignon, 1983), se necesita del desarrollo de la habilidad de escucha, habla, lectura y escritura para lograrlo.

Así, el abordaje de la habilidad de lectura, por ejemplo se hace indispensable en la medida en que el desarrollo de las habilidades comunicativas comienza

con la interpretación de los textos para lo cual se desarrollan ejercicios que propenden por el desarrollo de la competencia a través de estrategias de lectura como son scanning y skimming, inferencias, y sintetizar información. Igualmente se plantea que estos ejercicios de lectura representan refuerzo constante a los temas gramaticales vistos en las unidades respectivas, lo que puede explicarse desde los principios del método cognitivo donde relacionar los temas nuevos con los conocimientos anteriores crea un nuevo conocimiento, y por lo tanto se le brindan al estudiante ejercicios tendientes a practicar la competencia adquirida, y los cuales pueden provenir de lecturas, y transcripciones, entre otros. La meta es, entonces, activar en el alumnado lenta pero conscientemente la competencia comunicativa, al igual, que observar las estructuras gramaticales, el vocabulario, los sonidos en forma integrada y dentro del contexto (Moreno, 2005).

Por otra parte, la competencia discursiva se desarrolla a través de un número adecuado de ejercicios propuestos de comunicación real, discusiones, juego de roles, y diálogos que buscan que haya un entendimiento del contexto social en el que se usa el lenguaje, en especial el papel que cumple la interacción (Savignon, 1983). Se interpreta igualmente, que las secciones de pronunciación integradas, propuestas en cada unidad donde el estudiante escucha modelos adecuados de lenguaje oral, se sitúan en propuestas del método audiolingual donde se busca entrenar a los estudiantes para usar la lengua extranjera con propósitos comunicativos, y donde la comprensión auditiva es fundamental para lograr la reproducción correcta de los sonidos y la entonación de los mismos.

La anterior interpretación, desde los principios del método audiolingual, incluye el abordaje y desarrollo de la habilidad de escritura propuesto por las series en donde esta habilidad es dejada de lado y no se le presta la atención requerida. Lo anterior se evidencia en lo planteado por los participantes para quienes no hubo un número adecuado de actividades para el desarrollo de esta habilidad ni tampoco se dio una innovación en las propuestas de ejercicios. La presencia casi exclusiva de ejercicios guiados con un nivel apropiado de dificultad para

cada nivel donde el estudiante parte de un modelo dado y escribe su propia versión, y en algunas ocasiones la inclusión de resúmenes de libros o películas, posters, biografías, descripciones de personas, se entienden como un intento por aportar al desarrollo de la competencia discursiva que tiene que ver no solamente con la escritura e interpretación aislada de oraciones sino con la conexión de una serie de frases para formar un todo significativo y lograr textos coherentes que sean relevantes en un contexto dado.

Finalmente, la habilidad de escucha se aborda con ejercicios que promueven la comprensión general (listening for general understanding), y comprensión específica, utilizando distintos acentos que permitan al estudiante desarrollar la competencia semántica entendida como la asignación de significado a las palabras en un contexto determinado (Consejo europeo, 2001).

- **Valoración**

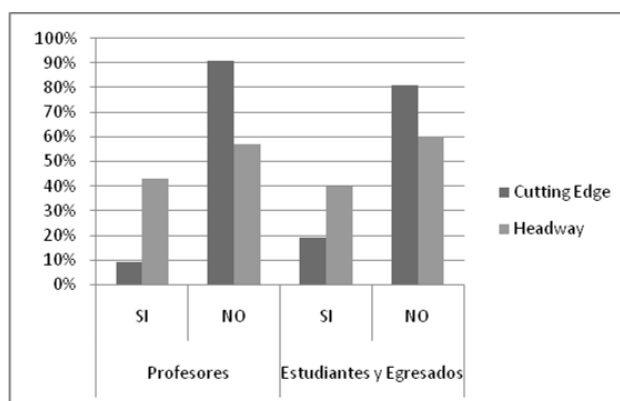
De la descripción e interpretación realizada puede establecerse que el abordaje y desarrollo de las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura permitió el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la carrera de filología e idiomas (inglés). Se deduce que no hubo el desarrollo suficiente de la habilidad de escritura, ni se dio el tratamiento adecuado a la diferenciación entre speaking y talking, que se hace necesario de acuerdo con los planteamientos hechos por el MCER.

6.1.4. Cuarta categoría: uso que hacen los profesores universitarios del libro de texto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera distinguiendo si se utiliza como elemento de apoyo o si, por el contrario, llega a condicionar las distintas programaciones anuales de las asignaturas

- Descripción

Este aparte hace referencia a la forma como los profesores utilizaron estas series por lo que les preguntó si habían seguido estas series fielmente (var. 24) a lo que los profesores contestaron en un 43% que sí para *Headway* y en un 9% para *Cutting Edge*. Esto muestra inicialmente que los docentes no utilizaron los libros de texto como único recurso, sino por el contrario lo utilizaron como un apoyo. Ellos expresaron igualmente que tanto para ellos como para los estudiantes se hacía monótono y aburrido utilizarlos como única fuente.

Con respecto a la opinión de los estudiantes practicantes y egresados, éstos coinciden con los docentes al plantear en un 40% que siguieron fielmente el libro de texto (var. 24) *Headway* y en un 19% el libro de texto *Cutting Edge*. La información descrita anteriormente puede observarse en la Gráfica N° 82.



Gráfica N° 82 Uso del libro de texto. (Docentes, estudiantes practicantes y egresados)

Como complemento a las respuestas anteriores, el grupo de docentes afirmó haber incluido el uso de materiales de otros libros de texto, lecturas y actividades extra para alternar el uso del libro de texto en clase, lo que concuerda con lo planteado por el grupo de egresados y practicantes quienes afirmaron que sus docentes utilizaban otras fuentes, libros de gramática, y otros materiales que apoyaban el uso del libro de texto.

La anterior información se complementa en primer lugar con la evaluación externa realizada a los libros de texto en mención y puede decirse que las series fueron utilizadas como elementos centrales en la enseñanza del inglés a los estudiantes de la carrera de filología e idiomas (inglés). Igualmente, puede agregarse que a pesar de las discusiones sobre el uso de los libros de texto dadas en el departamento de lenguas extranjeras, respecto a que los libros de texto no deben ser un instrumento definitivo para la clase, sino una guía, se constató en los programas de los diferentes seminarios de los Básicos (I al VI) y de los seminarios de comunicación oral y escrita en los mismos niveles que los libros de texto fueron utilizados como insumo principal en el diseño de los sílabos.

En segundo lugar se complementa con la información provista por la entrevista hecha a la coordinadora de la carrera en la que ella plantea que la mayoría de programas que se tienen en el programa curricular están basados en el libro, y en las unidades propuestas por éstos. Según ella, el sílabo es prácticamente el libro.

- Interpretación

De la descripción hecha en la sección anterior, puede interpretarse que en el Departamento de lenguas extranjeras se ha experimentado un modelo de dependencia del libro de texto por parte del profesorado. Aunque los participantes expresan que no siguieron los libros de texto fielmente, se evidencia algo distinto, lo que se interpreta como que la enseñanza del inglés giró alrededor del libro de texto y éste sirvió para adquirir los conocimientos culturales o curriculares que en él se desarrollaron.

El uso fiel del libro de texto se explica también desde las ventajas expresadas por Richards (2001) en donde es fundamental el hecho de que éstos brindan la estructura y el sílabo para los programas, mantienen la calidad de la enseñanza, proveen una variedad de recursos para la enseñanza, proveen modelos de lenguaje efectivo para los estudiantes, entre otros. De la misma forma los docentes expresaron la tendencia a confiar excesivamente en los

libros de texto y por eso éstos fueron los que determinaron en gran parte los componentes y métodos de enseñanza.

Lo anterior permite deducir que los docentes asumieron una actitud facilista respecto a la elaboración de programas, lo que redundó en un menor nivel de creatividad en la enseñanza.

- **Valoración**

De lo anterior se deduce que el libro de texto fue la guía básica en la enseñanza del inglés a los docentes en formación, y los profesores los siguieron fielmente convirtiéndolos en el currículo quizás por encontrarse inscritos en un paradigma tradicional (didáctica parametral) donde el profesor se esfuerza por cumplir con los objetivos propuestos en los programas curriculares y los libros de textos son el reflejo del currículo establecido para tal fin. Estos últimos son los que facilitan tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el trabajo de los docentes.

6.1.5. Quinta categoría: los libros de texto como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés

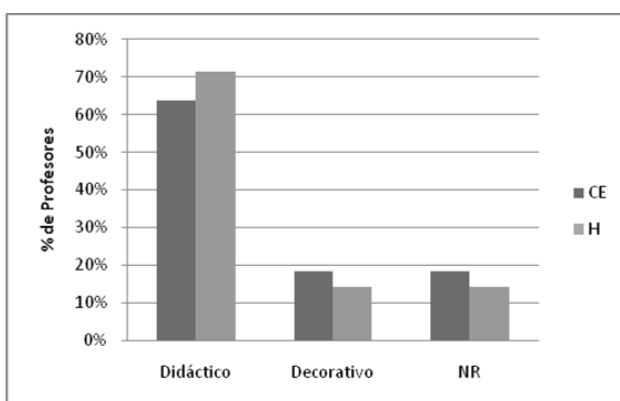
En este aparte se harán las descripciones referentes a los aspectos relacionados con el libro del estudiante que permiten entender si los docentes encontraron en él un recurso importante para motivar el aprendizaje de sus estudiantes.

En primer lugar, se hará referencia a si los participantes creen que el libro de texto fue un elemento que incentivó el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (var. 25), y en el caso de los estudiantes practicantes y egresados se pregunta en relación con su propio aprendizaje.

En el caso de los docentes con respecto al libro de texto *Headway*, el 71% dijo que sí lo había sido; mientras que para el libro de texto *Cutting Edge*, los

docentes afirmaron en un menor porcentaje 55% que sí había sido un elemento motivador para el aprendizaje de los estudiantes.

Esta pregunta se complementa con la que hace referencia a las imágenes de los libros de texto como recurso didáctico o como elemento decorativo (var. 9). Para *Headway*, los profesores dijeron en un 71% que estas eran utilizadas como recurso didáctico, y para el libro de texto *Cutting Edge*, los docentes lo expresaron en un 64% como se aprecia en la Gráfica N° 83. Igualmente agregaron que éstas se utilizaban para dar contexto a las lecturas o a los ejercicios de escucha.

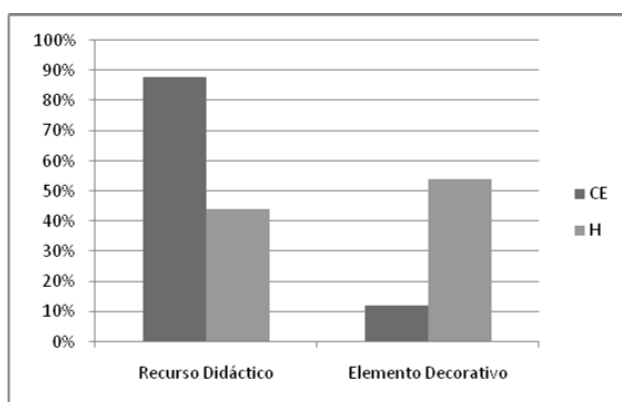


Gráfica N° 83. Imágenes como recurso didáctico. (Docentes)

Ahora bien, la referencia a temas de actualidad como tecnología, literatura, ocio, etc. (var. 18), al igual que el contacto con la vida cotidiana, costumbres, tradiciones de las culturas angloparlantes son aspectos que pueden tenerse en cuenta para considerar si el libro de texto fue un elemento motivador en el aprendizaje. En este sentido, respecto a la serie *Headway* los docentes se manifestaron afirmativamente en un 71% para el primero y en un 86% para el segundo; en cuanto a la serie *Cutting Edge*, los profesores dijeron que sí a los dos aspectos en un porcentaje igual de 73%.

Por su parte, el grupo de estudiantes practicantes y egresados dijeron que ambos libros de texto habían sido elementos motivadores en el proceso de

aprendizaje (var. 25), *Headway* en un 30% y *Cutting Edge* en un 44%. En cuanto a las imágenes (var. 9), este grupo expresó que *Headway* las utilizó como recurso didáctico en un 44%; es decir, según ellos este libro de texto hizo un uso más que didáctico de las imágenes que *Cutting Edge* porque éstas acompañan las diferentes actividades pero no las complementan trascendentalmente. Para esta serie, por el contrario, los estudiantes practicantes y egresados expresaron en 88% que *Cutting Edge* sí utilizó las imágenes como recurso didáctico porque aportaban información relevante en los ejercicios propuestos y contextualizaban las distintas actividades.



Gráfica N° 84. Imágenes como recurso didáctico. (Practicantes y egresados)

Con respecto a los temas de actualidad como tecnología, literatura, ocio, etc. (var. 18), y al contacto con la vida cotidiana, costumbres, tradiciones de las culturas angloparlantes como aspectos que pueden tenerse en cuenta para considerar si el libro de texto fue un elemento motivador en el aprendizaje, los estudiantes practicantes y egresados plantearon en un 70% y 80% respectivamente que sí se habían incluido en la serie *Headway*. Para la serie *Cutting Edge* este grupo lo afirmó categóricamente en un 100% y 80% respectivamente. Sin embargo estas opiniones son contradictorias con lo expresado inicialmente sobre los libros de texto como elementos motivadores.

Se hizo referencia a si se consideró el libro de texto como un recurso que facilitó el aprendizaje de los estudiantes (var. 23); al respecto los docentes

manifestaron en un 100% que la serie *Headway* lo fue, e igualmente lo plantearon en un alto porcentaje, 83%, para la serie *Cutting Edge*. Entre los aspectos que pueden considerarse como facilitadores del aprendizaje están si el texto propició orientaciones específicas sobre cómo desarrollar los ejercicios propuestos (var. 20), y si el libro de texto fomentó la utilización de otros recursos educativos (var. 27). Con relación al primero, los profesores en un 57% dijeron que *Headway* brindó estas orientaciones y el 73% lo afirmó para *Cutting Edge*; con respecto al segundo, los docentes dijeron que sí en un 57% y 55% respectivamente para la serie *Headway* y *Cutting Edge*.

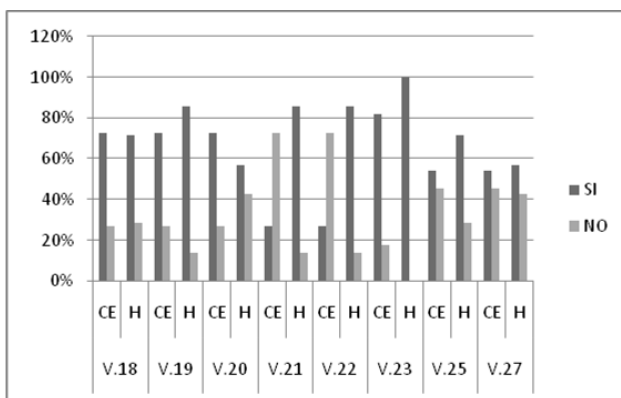
Por su lado el grupo de estudiantes practicantes y egresados, consideraron en un 60% que la serie *Headway* fue un recurso que facilitó el aprendizaje de los estudiantes (var. 23) y en un 75% para la serie *Cutting Edge*. Esta respuesta se sustenta en parte en el hecho de que estos libros de texto sí propiciaron orientaciones para resolver los ejercicios propuestos (var. 20). Este grupo lo planteó en un 80% para *Headway* y en un 94% para *Cutting Edge*. Con relación al fomento de otros recursos educativos (var.27), este grupo planteó que sí en proporciones relativamente bajas, 60% para *Headway* y 50% para *Cutting Edge*.

En tercer lugar, se hizo referencia al tema evaluativo, es decir se preguntó a los participantes si los libros de texto formularon criterios y herramientas para que profesor y estudiante evaluaran los objetivos y contenidos propuestos para el curso (var.21); además se interpeló respecto a la inclusión de ejercicios de auto evaluación y co-evaluación (var.22). Al respecto los profesores dijeron con relación a los dos aspectos mencionados en un 86% que sí para la serie *Headway* y un bajo porcentaje, 27% para la serie *Cutting Edge*.

Por su parte los estudiantes practicantes y egresados no coincidieron con lo dicho por los profesores al expresar que para ellos estas series no habían propuesto criterios y herramientas para realizar una evaluación conjunta (var.21), este grupo dijo que *Headway* lo había hecho en un 10% y *Cutting Edge* en un 63%. De igual manera opinaron respecto a los ejercicios de

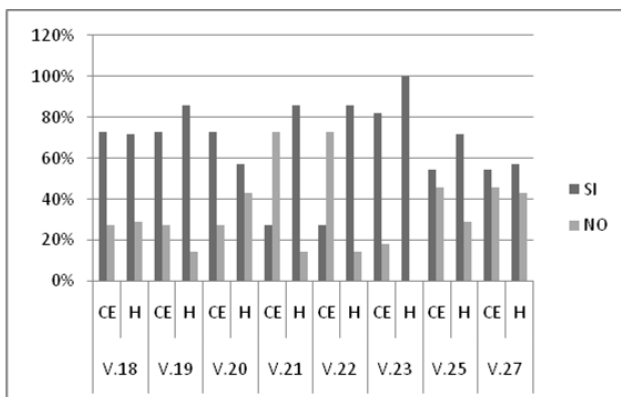
autoevaluación y co-evaluación (var.22). Ellos dijeron que *Headway* los había propuesto en un 20% y CE en un 50%.

Las opiniones anteriores de los docentes se ilustran en la Gráfica N° 85 para la que se incluyen las variables 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25 y 27.



Gráfica N° 85. Aspectos relacionados con el libro de texto como elemento motivador. (Docentes)

La opinión de los estudiantes practicantes y egresados se ilustra en la Gráfica N° 86, así:



Gráfica N° 86. Aspectos relacionados utilización de los libros de texto. (Practicantes y egresados)

- Interpretación

De la anterior descripción, se interpreta que el libro de texto puede tener gran incidencia en el aprendizaje del inglés desde la visión de Herrera (2001) para quien éste es el proceso de construcción, formación, desarrollo y consolidación de conocimientos, *nexos afectivos*, valores, ideales y normas sociales. Dada la categoría que se está estudiando, se da importancia a los nexos afectivos que el libro de texto puede generar hacia el aprendizaje de la lengua. Igualmente, se percibe una visión humanista del aprendizaje porque éste se considera holístico y no sólo cognoscitivo, dado que el acto de aprender involucra *emociones*, *sentimientos* y destrezas motoras.

De todos los datos suministrados por los participantes puede decirse que el libro de texto fue un elemento que motivó el aprendizaje del inglés, y esto se vuelve bastante relevante en la medida que la motivación es un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje ya que sin ésta el alumno no realiza adecuadamente el trabajo propuesto ni pone en marcha estrategias para resolver situaciones planteadas (Carretero, 1994). De esta manera, se considera el libro de texto como un elemento que activa la motivación extrínseca dado que como elemento externo al estudiante ayuda a que éste satisfaga aquellas necesidades que van encaminadas hacia la adquisición de la lengua extranjera, de su formación y su desarrollo intelectual.

En este mismo sentido se interpreta que el libro de texto fue un componente de la motivación instrumental ya que se relaciona con las condiciones físicas, el método de enseñanza, la aptitud y actitud del docente, el éxito para aprender inglés, la importancia de aprenderlo, o la necesidad hacerlo (Bernaus, 2001 y Harmer, 1991).

Por otro lado, se interpreta que estos libros de texto a pesar de haber desempeñado un papel motivador para el aprendizaje, no desarrollaron activamente lo que se conoce como competencia de aprendizaje la cual se entiende como el grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje y se basa en la capacidad de tomar decisiones

y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y de supervisar su propio aprendizaje, de participar activamente en un aprendizaje cooperativo (Pulido y Pérez, 2004). Lo anterior se plantea dada la ausencia de ejercicios que le permitieran a los estudiantes auto evaluarse o co-evaluar el trabajo de sus compañeros.

Por el contrario, estas series, en especial la serie *Headway*, están encaminadas un poco más hacia el modelo de refuerzo consciente de Carroll, el cual utiliza el refuerzo (ejercicios cíclicos y repetitivos) como elemento motivador eficaz que facilita el aprendizaje mediante la formación sucesiva de hábitos. La serie *Cutting Edge*, a través de la elaboración de tareas grupales (task based approach) como eje de cada unidad, propende más por el trabajo cooperativo con otros estudiantes, de manera que éstos puedan colaborarles en su proceso de apropiación de la lengua extranjera de manera que sirva, como lo plantearía Bruner, de andamiaje en donde ese compañero sirve al alumno como una forma vicaria de conciencia hasta el momento en que éste es capaz de dominar su propia acción mediante su conciencia y control propios (Posada, 1997:4).

- **Valoración**

Sin duda alguna, los libros de texto tienen un papel importante como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés. En el programa curricular de filología e idiomas inglés, éstos lograron desempeñar un rol como facilitadores del aprendizaje dado los materiales que los apoyan, las competencias que promueven, los temas que desarrollan, los ejercicios que se proponen, los materiales visuales que los acompañan, y por supuesto el docente que guía el proceso de aprendizaje. Por lo anterior se deduce que los libros de texto no sólo facilitaron el aprendizaje del inglés sino que también lo motivaron; queda como vacío el desarrollo de la competencia de aprendizaje.

RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO VI

Este capítulo mostró los niveles de correspondencia entre los dos textos analizados y las necesidades de los estudiantes y de su formación lingüística de acuerdo con las competencias comunicativas y las habilidades de escucha, escritura, habla y lectura para lo que se describió, interpretó y analizó la información recolectada de acuerdo a cada una de las categorías planteadas para este trabajo investigativo.

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES FINALES. PROPUESTAS COMPLEMENTARIAS Y/O ALTERNATIVAS A LOS LIBROS DE TEXTO. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Además de intentar unas conclusiones generales como resultado del trabajo investigativo, nos parece que el proceso cobra sentido en tanto sea posible, con base en ellas, proponer algunos derroteros que se constituyan en la lógica consecuencia de su formulación, es decir, que impliquen pasar a la acción. Del mismo modo también queremos sugerir algunas de las posibles líneas de investigación que se desprenden o son complementarias en este contexto.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES FINALES

Este capítulo presenta las conclusiones a las que se llegó después de haber llevado a cabo la presente investigación. Hablamos de *conclusiones*, porque constituyen proposiciones, juicios y desarrollos conceptuales que se deducen del cuerpo de la investigación realizada y las denominamos *finales*, no porque equivalgan a un capítulo cerrado sino, al contrario, porque marcan posibles horizontes de sentido que originarían nuevas investigaciones, es decir, tienen como finalidad abrir nuevos campos de investigación fundamentados en el proceso de investigación realizado.

Se presentan de acuerdo con las categorías analizadas, las cuales están directamente relacionadas con cada uno de los objetivos propuestos en esta tesis doctoral.

7.1. Conclusiones finales del estudio

Objetivo 1: Correspondencia de los libros de la serie Headway y Cutting Edge con las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros profesores de lengua extranjera

De acuerdo con los hallazgos del estudio realizado, puede afirmarse que los libros de texto sí cumplieron con las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros profesores de lengua extranjera; sin embargo el nivel de los contenidos del libro de texto *Headway* y del *Cutting Edge* no coincidía con el nivel de competencia que se esperaba desarrollar en los estudiantes del programa curricular.

De la misma manera puede aseverarse que la mayoría de los docentes utilizaron los libros de texto como fuentes principales de sus cursos, lo que se

evidenció en los programas, y los convirtió en el currículo como una manera de garantizar calidad, secuencia, y eficiencia de manera que se brindara la adecuada formación lingüística y metodológica a los estudiantes.

Llama la atención que respecto al cambio de libro de texto realizado en el 2002, los profesores escogieron el libro de texto *New Headway* (con una evaluación de 2.363 puntos) como aparece en el Anexo N° 14; sin embargo se decidió optar por la serie *Cutting Edge* que obtuvo el segundo puntaje más alto (1.333 puntos). Se concluye que los docentes decidieron el cambio de la serie *Headway* por la serie *Cutting Edge* con el fin de mejorar el nivel de competencia (de B2 a C1), de formación lingüística (de sílabo A a sílabo A y B), y de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se muestra igualmente, que a pesar de buscar mejorar la formación en competencias de los estudiantes, los docentes del departamento continuaron con su concepción del libro de texto como currículo y su función consistió en seguir su estructura y tareas sugeridas como se evidenció en las respuestas dadas por ellos, en especial para la serie *Headway* donde un porcentaje alto de ellos admitió haberlo seguido fielmente; para la serie *Cutting Edge*, los docentes en un porcentaje bajo lo admitieron, sin embargo en los programas se evidencia lo contrario.

Objetivo 2: Valoración de los materiales de apoyo que proveen los libros de texto, su calidad y utilidad

Desde el estudio realizado, los participantes experimentaron el uso del libro de texto como el uso incluyente de los materiales de apoyo que cada una de las series proporcionó y fueron una fuente importante de recursos en la enseñanza del inglés en la carrera de filología e idiomas. En otras palabras, los participantes mostraron un alto uso de la mayoría de los materiales, e igualmente los calificaron como de gran calidad y utilidad.

El libro de trabajo del estudiante fue el más utilizado por estudiantes, egresados y profesores con el fin de afianzar los temas trabajados, reforzar la gramática y el vocabulario aprendido, y complementar el trabajo de clase.

Estas razones pueden interpretarse desde un punto de vista conductista donde la lengua es vista como la adquisición de unos hábitos y la consolidación de éstos sólo es posible mediante la repetición, la ejercitación y los refuerzos.

Otro material de apoyo con alto uso fue el libro del profesor donde los docentes resaltan su alta calidad y utilidad, dadas las actividades extra que proveen, las respuestas a los ejercicios del libro del estudiante, la claridad en las explicaciones, el refuerzo, complemento y extensión de las prácticas de clase.

De la misma manera se concluye que los estudiantes no desarrollaron niveles altos de autonomía dado el bajo nivel de compromiso para llevar a cabo actividades o tareas que fueran más allá del aula, cuyos objetivos no sólo estaban centrados en el conocimiento y uso de la nueva lengua, sino en la mejora y perfeccionamiento de la técnica y los medios por los cuales se aprende. Es decir, los estudiantes no desarrollaron mecanismos propios de aprendizaje, lo que explica por otro lado que no se hayan utilizado las páginas web provistas por las editoriales para la práctica y afianzamiento de los temas trabajados en clase al igual que el bajo uso que se hizo del casete o CD que acompaña al libro del estudiante y al libro de trabajo

Por otra parte, el uso del diccionario como material de apoyo para aprendizaje de vocabulario en la serie *Cutting Edge* se interpreta desde la visión humanista donde la fonología, la gramática y el vocabulario son configuradores de la lengua. Este aspecto es de la misma forma sustentado por el MCER como una subcompetencia de la competencia ortoépica donde se hace necesario desarrollar la habilidad de consultar el diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas para la representación de la pronunciación.

Finalmente, puede decirse que a pesar de que los docentes utilizaron más los materiales de apoyo de *Headway*, dieron una mejor calificación a la calidad de los materiales de apoyo de la serie *Cutting Edge*; mientras que los egresados y estudiantes practicantes no contestaron varias de las interpelaciones hechas referentes a los materiales de apoyo (guía de video, libro del profesor, etc.), lo

que se interpreta como desconocimiento por parte de estos últimos respecto al uso que se hizo de ellos por parte de los docentes en el aula.

Se concluye entonces que los anteriores libros de texto y sus correspondientes materiales de apoyo fueron utilizados en alto grado porque brindaron confianza y seguridad a los docentes por lo que los usaron frecuentemente; igualmente fueron beneficiosos para profesores y estudiantes porque brindaron la guía precisa en el momento de enseñar, y no sólo se limitaron al qué enseñar, sino al cómo enseñarlo, lo que explica que los docentes hayan encontrado de gran utilidad las propuestas hechas por el libro del profesor; y finalmente, brindaron beneficios prácticos a los docentes en términos de tiempo.

Objetivo 3: Abordaje y desarrollo de las habilidades de escucha, escritura, habla (habla y diálogo) y lectura, y su influencia en el desarrollo de las destrezas comunicativas

Después de finalizar este estudio pudo establecerse que el abordaje y desarrollo de las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura permitió el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la carrera de filología e idiomas (inglés). Se deduce que no hubo el desarrollo suficiente de la habilidad de escritura, ni se dio el tratamiento adecuado a la diferenciación entre speaking y talking, que se hace necesario de acuerdo con los planteamientos hechos por el MCER.

Esto se sustenta en el hecho de que el abordaje de la habilidad de lectura, es necesario en la medida en que el desarrollo de las habilidades comunicativas comienza con la interpretación de los textos, para lo cual se desarrollaron ejercicios que propendieron por el progreso de ésta a través de estrategias de lectura como son scanning y skimming, inferencias, y síntesis de información. Igualmente estos ejercicios de lectura proveyeron refuerzo constante a los temas gramaticales vistos en las unidades respectivas, lo que se explica desde los principios del método cognitivo donde relacionar los temas nuevos con los conocimientos anteriores crea un nuevo conocimiento, y por lo tanto, se le

brindan al estudiante ejercicios tendientes a practicar la competencia adquirida que pueden provenir de lecturas y transcripciones, entre otros.

Por otra parte, la competencia discursiva se desarrolló a través de un número adecuado de ejercicios propuestos de comunicación real, discusiones, juego de roles, y diálogos; igualmente, las secciones de pronunciación integradas propuestas en cada unidad se sitúan en propuestas del método audiolingual donde se busca entrenar a los estudiantes para usar la lengua extranjera con propósitos comunicativos, y donde la comprensión auditiva es fundamental para lograr la reproducción correcta de los sonidos y la entonación de los mismos.

El abordaje y desarrollo de la habilidad de escritura propuesto por las series en donde esta habilidad es dejada de lado y no se le presta la atención requerida se lee desde los principios del método audiolingual para el que el desarrollo de las habilidades orales es lo fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. La carencia del desarrollo de esta habilidad escrita se evidencia en lo planteado por los participantes para quienes no hubo un número adecuado de actividades para el desarrollo de esta habilidad ni tampoco se dio una innovación en las propuestas de ejercicios. La presencia casi exclusiva de ejercicios guiados con un nivel apropiado de dificultad para cada nivel donde el estudiante parte de un modelo dado y escribe su propia versión, y en algunas ocasiones la inclusión de resúmenes de libros o películas, posters, biografías, descripciones de personas, se entienden como un intento por aportar al desarrollo de la competencia discursiva que tiene que ver no solamente con la escritura e interpretación aislada de oraciones, sino con la conexión de una serie de frases para formar un todo significativo y lograr textos coherentes que sean relevantes en un contexto dado.

Finalmente, la habilidad de escucha se abordó con ejercicios que promovieron la comprensión general (listening for general understanding), y comprensión específica, utilizando distintos acentos que permitieron al estudiante desarrollar la competencia semántica entendida como la asignación de significado a las palabras en un contexto determinado.

Son estos aspectos mencionados anteriormente los que evidencian claramente que tanto las teorías del aprendizaje como las teorías curriculares y las tendencias metodológicas para la enseñanza del inglés están presentes en las propuestas hechas por las dos series de libros de texto evaluados en este trabajo investigativo.

Objetivo 4: Uso que hacen los profesores universitarios del libro de texto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera distinguiendo si se utiliza como elemento de apoyo o si, por el contrario, llegará a condicionar las distintas programaciones semestrales de las asignaturas

Se concluye que el libro de texto fue la guía básica en la enseñanza del inglés a los docentes en formación, y los profesores lo siguieron fielmente convirtiéndolo en el currículo e inscribiéndose en un modelo de profesorado transmisivo, tecnoburocrático e instrumental, en el que la concepción de la didáctica tradicional convierte al libro de texto, tanto en la guía fundamental del maestro, como del alumno. Es decir, los docentes del Departamento de lenguas extranjeras expresaron un modelo de dependencia del libro de texto, a pesar de que afirman que no siguieron los libros de texto fielmente: los hallazgos evidenciaron algo diferente, lo que se interpreta como que la enseñanza del inglés giró alrededor del libro de texto y éste sirvió para adquirir los conocimientos culturales o curriculares que en él se desarrollaron.

El uso fiel del libro de texto se explica también desde el hecho de que éstos brindan la estructura y el sílabo para los programas, mantienen la calidad de la enseñanza, proveen una variedad de recursos para la enseñanza, proveen modelos de lenguaje efectivo para los estudiantes, entre otros. De la misma forma los docentes expresaron la tendencia a confiar excesivamente en los libros de texto y por ello, éstos fueron los que determinaron en gran parte los componentes y métodos de enseñanza.

Lo anterior permite deducir que los docentes asumieron una actitud facilista respecto a la elaboración de programas, lo que redundó en un menor nivel de creatividad en la enseñanza.

Objetivo 5: Los libros de texto como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés

Los libros de texto tienen un papel importante como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés. En el programa curricular de filología e idiomas - inglés, éstos lograron desempeñar un rol como facilitadores del aprendizaje dados los materiales que los apoyaron, las competencias que promovieron, los temas que desarrollaron, los ejercicios que se propusieron, los materiales visuales que los acompañaron, y por supuesto el docente que guió el proceso de aprendizaje. Por lo anterior se deduce que los libros de texto no sólo facilitaron el aprendizaje del inglés sino que también lo motivaron; queda como vacío el desarrollo de la competencia de aprendizaje.

A manera de conclusión sobre las series Headway y Cutting Edge:

Luego de haber estudiado con profundidad las dos series puede decirse que ambas están bien diseñadas y son atractivas. Presentan equilibrio en las actividades propuestas aunque la serie *Cutting Edge* da mayor relevancia a la función comunicativa con el enfoque basado en actuaciones que de alguna manera genera algunos principios de la didáctica no parametral porque busca desarrollar la autonomía, la creatividad y el trabajo colaborativo.

La serie *Headway* es más repetitiva en cuanto a la presentación de las unidades y a la propuesta de ejercicios gramaticales y por seguir un enfoque con base en las reglas (rule based) tiende a ser en algunas ocasiones conductista mientras que la serie *Cutting Edge* muestra una mayor variedad tanto en el primer aspecto como en el segundo. Igualmente esta serie por ser más actual busca desarrollar temas relacionados con los cuestionamientos e intereses de los estudiantes, y apoya la idea de desarrollar actividades didácticas como base de la experiencia. Brinda, de la misma manera,

diversidad de actividades y materiales que dan relevancia a la participación del estudiante como elemento esencial en su aprendizaje. Lo anterior hace notar los principios constructivistas como base del desarrollo de dichas actividades.

La serie *Headway* lleva más años en el mercado y a pesar de que sigue siendo utilizada, la serie *Cutting Edge* presenta temas actuales que se adecuan más al contexto específico de la formación de docentes de inglés aunque como se precisó con anterioridad no se trabaja con la profundidad necesaria temas académicos que podrían ser relevantes en dicha formación. De igual manera las actividades parecen insuficientes en ambas series para adquirir un nivel adecuado de lengua y que hoy en día es el C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia. Lo anterior podría ser compensado con el uso de material suplementario y con la adaptación de algunos de los temas propuestos.

Finalmente puede afirmarse que las dos series dan libertad de cátedra a los docentes, y su uso depende más del paradigma en el que el docente se inscriba.

Objetivo 6: Propuestas alternativas y/o complementarias de actividades desde la didáctica no parametral que recrean formas de enseñar y aprender el inglés.

A continuación se enuncian algunas consideraciones finales respecto a las propuestas alternativas elaboradas para resignificar y flexibilizar el uso del libro de texto en la enseñanza del inglés en docentes en formación.

- Es importante contar con propuestas desde la didáctica no parametral que dinamicen el uso del libro de texto, complementando la función que cumple en las aulas.
- Este tipo de propuestas permite recrear formas de aprender y enseñar.

- Estas propuestas permiten desarrollar la autonomía, el trabajo colaborativo, y el desarrollo de la creatividad como ejes fundamentales del aprendizaje.
- Es importante realizar experiencias que maximicen el trabajo colaborativo en el cual cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus solos medios.
- La realización de propuestas como las que se mencionarán en el próximo capítulo permitirá la vivencia del aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes de manera reflexiva e interactiva y como parte de un proyecto de vida, ya que el aprendizaje no puede ocurrir en el vacío social, sino en la relación que se establece entre las personas del grupo dejando de lado lo que Calzadilla llama “observadores pasivos y receptores repetitivos” porque los estudiantes crean sus propias formas de acercarse a la lengua extranjera y de vivirla de acuerdo con sus posibilidades y potencialidades.
- Propuestas como estas permiten que los docentes se abran a nuevas experiencias que deben transformar la experiencia educativa en impacto trascendente para la efectiva inserción social del individuo, en términos de sus capacidades y actitudes para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral, ya que de esta manera el aprendizaje trasciende el aula y se hace extensivo a la vida.

7. 2. Consideraciones finales del proceso metodológico

Al concluir el proceso investigativo, es preciso establecer que tanto el enfoque como el diseño metodológico permitieron evidenciar aspectos fundamentales del proceso evaluativo de los libros de texto y el sentido del mismo, para hacer una confrontación entre la teoría y la práctica. De esta forma, la investigación evaluativa se constituye en una oportunidad para la reconstrucción permanente

de los procesos evaluativos, donde las técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos aportan una mirada tridimensional que da cuenta de la totalidad del fenómeno estudiado.

Por lo mismo, se recomienda, para futuros proyectos de investigación en esta línea, el diseño empleado como posibilidad de exploración de un objeto de estudio tan complejo como la didáctica del inglés y en especial el uso de los libros de texto, ya que permite la utilización de datos cuantitativos con caracterizaciones cualitativas que, finalmente, se sintetizan en un análisis interpretativo-valorativo, dando cuenta de la resignificación del uso del texto como elemento didáctico en la enseñanza del inglés a partir de la caracterización del uso del mismo en la formación de los docentes de inglés de la carrera de filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia.

RESUMEN Y CONSIDERACIONES PARCIALES CAPÍTULO VII

En este capítulo se elaboraron unas conclusiones generales del trabajo de investigación que constituyen, a juicio de la autora de este estudio, un cimiento en el cual asentar estudios venideros.

Por lo tanto también se examinó el proceso metodológico para determinar el significado del libro de texto en la enseñanza del inglés y su valor didáctico.

CAPÍTULO VIII

PROPUESTAS COMPLEMENTARIAS Y/O ALTERNATIVAS A LOS LIBROS DE TEXTO

Este capítulo presenta tres propuestas innovadoras desde la didáctica no parametral que buscan complementar el trabajo que se lleva a cabo con el libro de texto en el aula, entendiendo este último como una herramienta importante para el aprendizaje del inglés.

Dichas propuestas consideran que la lengua es una construcción social que se manifiesta individualmente y que sirve para crear emociones y compartirlas con los demás, y por lo tanto ha de enseñarse aprovechando al máximo su poder creador.

De igual manera se enmarcan dentro de esta didáctica porque, entre otras, son propuestas dinámicas que pretenden:

- Recrear formas de enseñar y aprender: este elemento es fundamental para la didáctica no parametral porque lo que pretende es buscar nuevas maneras de entender y propiciar el aprendizaje y la enseñanza.
- Vivir el conocimiento como una construcción de sentidos y significados: al brindarle al estudiante posibilidades de aprender de una manera significativa, con elementos de su entorno, y con sus compañeros; todo aquello que el estudiante construya adquirirá un nuevo sentido y significado para él.
- Romper con la concepción de límites, prejuicios y estereotipos: al ser propuestas didácticas que se realizan no sólo dentro del aula, sino fuera de ella, se rompe con los esquemas establecidos por la didáctica tradicional donde la enseñanza y el aprendizaje deben llevarse a cabo en un salón de clases.

- Formar futuros docentes de lengua extranjera que posibiliten procesos transformativos de aprendizaje a través de la promoción del deseo de saber, y de expresar ese saber problematizando su realidad.
- Fomentar el trabajo colaborativo: caracterizado este último por la *igualdad* que debe tener cada estudiante en el proceso de aprendizaje, y la *mutualidad*, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles (Díaz Barriga, 2003).
- Desarrollar en los estudiantes procesos de articulación para la construcción autónoma de nuevos conocimientos: entendiéndose la construcción autónoma de nuevos conocimientos como un proceso continuado de inclusión que permite el crecimiento, elaboración y modificación de los conceptos debido a la adición de nuevos conceptos.
- Vivir la creatividad como medio para resolver lo cotidiano: la creatividad entendida como la posibilidad de tener en los estudiantes, agentes de cambio, capaces de enfrentar los retos de una manera diferente y audaz.
- Fomentar la unión de lo teórico y lo práctico: porque en el momento de llevar a cabo las propuestas, los estudiantes deben poner en práctica todo lo aprendido: gramática, pronunciación, entonación, etc.
- Desarrollar competencias de aprendizaje y otras propuestas por el MCER como la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática.
- Propiciar el pensamiento autónomo: a través del fomento de la motivación y confianza en sí mismos, monitoreo y evaluación constante y el aprendizaje de estrategias como resolución de problemas.

Luego de haber resumido los aspectos que hacen de estas propuestas didácticas, propuestas desde la didáctica no parametral, se describirán cada una de ellas, resaltando los elementos más importantes que las constituyen.

Se presentarán las propuestas denominadas: *desarrollo de la competencia comunicativa a través de la elaboración de videos*, *creación de canciones: de la experiencia al aprendizaje a través de la literatura*, las cuales tienen como base la literatura y finalmente, se presentará la *propaganda radial como experiencia cultural para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*.

8.1. Desarrollo de la competencia comunicativa a través de la elaboración de videos

Se inicia con una cita sugestiva respecto a la importancia de la literatura como base de las dos primeras propuestas didácticas.

“No hay nada más útil que la literatura, porque ella nos enseña a interpretar la ideología y nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, en un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro gusto, abriendo o cerrando una página, escogiendo el final que más nos convenga, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad, sólo el vacío, y todo empieza cuando el estilete, la pluma, el bolígrafo, las letras de la máquina o el ordenador se inclinan sobre la superficie de la piel o del papel para inaugurar así la realidad”.

Luis García Montero

En el proceso de enseñanza de una lengua, nos encontramos con situaciones propiciadas por la educación tradicional, que están relacionadas con lo actitudinal y otras con lo académico. Por ejemplo, los alumnos no asisten regularmente a las clases o simplemente no se ven motivados a tomar parte

activa de ellas, a lo que se suma que frecuentemente los grupos son muy numerosos y heterogéneos.

De esta manera, entonces, se experimenta la carencia de propuestas desde la didáctica no parametral que promuevan a partir de la literatura, la competencia comunicativa, desarrollen la autonomía, y que al mismo tiempo creen una actitud positiva por parte de los alumnos hacia el aprendizaje.

El mayor interés es presentar una propuesta alternativa que permita al estudiante involucrarse en la literatura como un ser activo haciendo uso real del idioma, y en una propuesta en donde se desarrollen como ejes vitales la motivación, la participación, el trabajo en grupo, el desarrollo de la imaginación, el estímulo por la lectura y la escritura como claves fundamentales en el aprendizaje creando verdaderas comunidades de aprendizaje que son entendidas como “contextos en que los que los alumnos aprenden gracias a su participación e implicación en colaboración con otros alumnos, con el profesor y otros adultos en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personales y socialmente relevantes” (Pulido y Pérez, 2004:20).

Por otra parte, dentro de las distintas metodologías utilizadas en el salón de clase para el aprendizaje de la lengua se encuentra *el drama* como alternativa para el mejoramiento de ciertas habilidades lingüísticas, y se habla continuamente de utilizar el video, pero no como filmación, sino como la proyección de variadas películas o documentales con el mismo propósito del drama, es decir, el perfeccionamiento o la práctica de habilidades específicas.

Esta propuesta propende, por el contrario, por la utilización del video como filmación de manera que se provean circunstancias que maximicen la participación y la creatividad utilizando como base la novela, dado que el disfrute de la obra es el principio de toda comprensión del hecho artístico y porque con ella se favorece el impulso de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que favorecen tanto la lectura, el análisis y la interpretación de los textos literarios como el aprecio por la experiencia literaria, para que a

partir de este momento se desarrollen diferentes competencias con la utilización de recursos a los tradicionalmente usados.

Se quiere que los estudiantes piensen, diseñen, creen y elaboren un video con el ánimo de comunicarse; así, se les proveerían las facilidades para conducirlos a un medio en donde ellos puedan expresarse de acuerdo con sus necesidades individuales y de grupo, de manera que se involucren en la competencia lingüística.

Lo más importante es poner la producción del video en sus manos y dejar que ellos actúen por completo desde que comienzan con la lectura de la historia hasta que se presenta el producto final. Esta actuación permite que los estudiantes muestren su capacidad de expresión y comunicación bajo condiciones que están lo más cerca posible de aquellas que puedan darse en una comunicación normal.

Por otra parte, el video es un medio ideal para manejar los errores lingüísticos. Verse en la pantalla hará que el estudiante sea consciente y se apropie de sus errores lingüísticos, de registro, de entonación, de pronunciación, de actitud y de gestos.

Así, básicamente el video se convierte en una herramienta simple y eficaz que puede ser usada una y otra vez en diferentes formas; en otras palabras, una vez terminada la elaboración del video, éste puede ser utilizado como herramienta de trabajo con otros grupos de estudiantes y con diferentes fines.

En conclusión puede afirmarse que las siguientes son las razones que hacen pensar en el uso de esta estrategia metodológica:

1. Porque es una forma de recrear formas de enseñar y aprender.
2. Porque es una posibilidad de acercar a los estudiantes para que no sólo conozcan la literatura y sus autores, desarrollen la competencia

lectora, y las capacidades de análisis de textos, sino que la vivan, la recreen, la sientan y la disfruten.

3. Es la oportunidad que tienen los estudiantes de escuchar, hablar, escribir y leer usando la lengua dentro de un contexto real.
4. Porque los estudiantes desarrollan la competencia comunicativa en un espacio diferente a los comúnmente utilizados.
5. Porque desarrollan otras competencias como la de aprendizaje.
6. Porque desarrollan procesos de autonomía en el aprendizaje.

Puede plantearse entonces que esta actividad no sólo quiere incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes, sino que también pretende que los alumnos logren conocerse en actividades diferentes que los integren fuera del salón de clase, y que por supuesto los motive a utilizar la lengua que están aprendiendo fuera del espacio normal de ella. Esto fortalece sus vínculos sociales, los hace más responsables y logran superar muchas de las dificultades o resistencias hacia el aprendizaje de una lengua.

El proceso anterior exige de los estudiantes el diálogo, la interacción y la comunicación lo que los lleva a resignificar su concepción sobre el aprendizaje de la lengua y a construirse como sujetos sociales resaltando los principios de una verdadera comunidad de aprendizaje en donde se quiere “realzar la importancia de sus miembros, para que cada uno se sienta valorado, parte de una comunidad, reconocido como un miembro competente, donde sus necesidades son asumidas y donde puede experimentar placenteramente el proceso de aprendizaje” (Pulido y Pérez, 2004:3).

Es así como la elaboración de videos tiene como base el trabajo colaborativo en el cual según Calzadilla (2004:4) “cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un

resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios”. El desarrollo de este proyecto permite a los estudiantes interactuar como parte fundamental del aprendizaje fortaleciendo las relaciones interpersonales para lo cual es necesario que ellos se involucren en esta experiencia dentro y fuera del aula de manera que el aprendizaje de la lengua la trascienda.

8.1.1. Propuesta del proyecto didáctico

Este proyecto pretende mostrar cómo pueden ser desarrolladas propuestas desde la didáctica no parametral para el fomento de la creatividad, el desarrollo de las competencias comunicativas, el incremento de la autonomía, la promoción del trabajo colaborativo en la enseñanza de la lengua a través de la producción de un video, el cual se fundamenta en la lectura de una novela.

Igualmente, esta propuesta busca desarrollar el ejercicio de las cuatro habilidades porque brinda a los estudiantes la oportunidad de practicar la lengua oral, la lectura, la escritura, y la escucha, convirtiéndose en una experiencia real de comunicación, e interactuando genuinamente en un trabajo que los hace sujetos activos en la construcción y la producción del video. Adicionalmente, la elaboración de este proyecto desarrolla la autonomía como eje central de la didáctica no parametral.

8.1.1.1. Pasos del proyecto didáctico: la elaboración del video

A continuación se describirán algunos aspectos relevantes que deben seguirse en el proceso mencionado. Igualmente se describirá en qué consiste este proyecto grupal.

Primero, los estudiantes escogen un libro que sea de su interés y que sea apropiado al nivel que cursan. El objetivo de este primer paso es el de leer el libro de manera individual para luego empezar a discutirlo en el grupo.

Segundo, los estudiantes discuten el contenido del libro con su respectivo grupo, interpretan la importancia de cada capítulo y analizan el tiempo, el

espacio y los personajes principales de la historia. Posteriormente esbozan lo que será el trabajo de construcción del video.

Tercero, los alumnos escriben un libreto con base en la lectura realizada desde su propio punto de vista, es decir, ellos reescriben la historia ajustándola a sus necesidades, vocabulario, estructuras, etc. En este paso es importante resaltar la creatividad de los estudiantes en el momento de escribir el texto, y sobre todo, la oportunidad de que ellos demuestren que han comprendido, no solamente el desarrollo de la historia, sino que puedan aplicar todos los conocimientos adquiridos (por ejemplo, estructuras gramaticales y vocabulario) a la construcción del proyecto. Como lo cita Blythe (1999:40) “Comprender es poder llevar a cabo una diversidad de *acciones* o *desempeños* que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y es capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora”. Así, la posibilidad de elaboración del libreto por parte de los estudiantes presupone, necesariamente, la comprensión y asimilación progresiva, por parte de ellos, de la lengua.

Cuarto: Los estudiantes comienzan a ensayar los libretos escritos por ellos. Este paso es de gran relevancia ya que el trabajo en grupo les permite ejercer una labor de monitoreo entre ellos. Este monitoreo se realiza en diversos campos, por ejemplo: en la corrección de errores gramaticales, mejoramiento de pronunciación y entonación, y también en el auto control de cada uno de los participantes.

Finalmente, el último paso es la realización y filmación del video en el cual los alumnos dan lo mejor de sí mismos para que el trabajo se lleve a cabo con éxito. Aquí ellos pueden improvisar, rectificar errores, repetir escenas, y lograr el objetivo final que es el de haber logrado mejorar su competencia comunicativa.

8.1.1.1.1 Selección y lectura del libro

Se procederá entonces a hacer una explicación del primer paso que es la lectura del libro. Este paso es muy importante ya que el desarrollo de las

habilidades comunicativas comienza con la Interpretación de los textos (Cf. Savignon, 1983).

Como se mencionó anteriormente lo primero es la organización de los grupos, aproximadamente de cuatro o cinco personas, y luego se lleva a cabo un consenso con los estudiantes respecto al libro que se leerá teniendo en cuenta el prestigio cultural del texto, y las expectativas de los estudiantes, entre otros. Es importante que ellos sepan que la lectura se hará de forma individual dentro y fuera del salón de clase. Una vez iniciado el proceso de lectura, los estudiantes se enfrentan a un trabajo de entendimiento del texto el cual tiene que ver con la *competencia discursiva*, la cual según Sandra Savignon se refiere a la habilidad de interpretar una serie de oraciones para formar un todo significativo y lograr textos coherentes que son relevantes en un contexto dado (Savignon, 1983:40).

Dado que la conexión entre las oraciones del texto en general, y del texto en particular, no es siempre explícita, el estudiante debe inferir el significado de los párrafos, basándose en la construcción de un nuevo conocimiento general del mundo que le es descrito en la lengua, a través del libro. Igualmente debe basar la construcción del significado a partir de la familiarización con los contextos que propone la lectura. De la misma manera, la interpretación del texto requiere una habilidad que le permita hacer una inferencia de sentido común de la situación mostrada por el autor. Este proceso *estimula la imaginación y el intelecto* de los alumnos.

Otro aspecto de relevancia para desarrollar en este primer paso es el enriquecimiento del vocabulario ya que los estudiantes de distintas maneras abordan palabras completamente nuevas para ellos. Por ejemplo, buscar palabras en el diccionario, interpretarlas a través del contexto o por conocimiento previo de la palabra, son algunas de las formas que el alumno tiene para acercarse a la inclusión de ésta a su léxico. El proceso va más allá de conocer el significado aislado de la palabra, va hacia la aplicación de ella en el momento de utilizarla en el diseño del libreto.

El objetivo de este primer paso es proveer a los estudiantes de oportunidades de motivarse a sí mismos hacia el aprendizaje de una manera que podría llamarse significativa, ya que logra interesarlos y moverlos hacia la posibilidad de mejorar su competencia comunicativa.

8.1.1.1.2. Discusión

En este segundo paso los estudiantes dejan de trabajar individualmente e inician la realización de un trabajo grupal. Una vez establecidas las primeras pautas del trabajo, se espera favorecer la expresión oral en el sentido de desarrollar la fluidez, la elaboración, y la implicación personal.

En esta etapa del proceso, los alumnos deben discutir las generalidades de la construcción del video; es decir, hacer una interpretación general de las ideas principales que el texto les da, analizar y caracterizar los personajes que ellos consideran relevantes para el desarrollo de la historia y así escoger cuáles de ellos serán representados, cuáles omitidos y cuáles modificados o inventados.

De esta manera los estudiantes decidirán acerca de los ambientes adecuados para desarrollar el video y de la misma forma como hicieron con los personajes pensarán cuáles escenarios son los más acertados para la realización de la dramatización.

Puede decirse entonces que ésta es la fase de preparación para la representación en donde se deciden las actividades para realizar, se concretan los objetivos, se describe el escenario y los personajes, en donde este último es fundamental porque “la representación de los papeles es un tipo concreto de simulación que exige de los participantes una actuación o una representación dramática y que se centra en situaciones definidas por la interacción de unos individuos con otros” (Motos, 1999:93). Es importante decir que cuando un estudiante adopta un papel está asumiendo unos comportamientos apropiados para su rol específico y esto significa que él puede manifestarse de forma creativa y lúdica.

8.1.1.1.3. Escribir el libreto

La elaboración del video favorece la expresión escrita y por eso la relevancia de este paso. Fundamentalmente lo que se les pide a los estudiantes es que pongan en funcionamiento *habilidades de pensamiento divergente* que les permitan engrandecer el relato que hacen de la historia en el momento de re-escribirla. Es decir los alumnos deben convertir la idea que tienen de la historia en un guión que la narre creativamente. Ellos deben tener en cuenta que éste debe poseer cualidades como energía, proximidad y encarnación de los personajes debido a que éstos son claves en la creación y organización del libreto. En otras palabras, es necesario involucrarse e identificarse con el personaje escogido y esto depende de la cantidad de energía contenida en el relato de la historia.

La cristalización de este proceso evolutivo se ve reflejada en la escritura del libreto la cual está dada por algunas etapas. La primera es realizada en el salón de clase y consiste en escribir un primer bosquejo cuyo objetivo es la presentación de la historia en unos cuantos párrafos mostrando el desarrollo de ésta y la ubicación de la acción en el tiempo. En general mostrará la línea conductora del relato que será revisada por el profesor.

La segunda etapa consiste en el tratamiento o partición secuencial de la historia, escena por escena que será perfeccionada en la elaboración del libreto final al cual serán agregados los diálogos, las descripciones y las narraciones. Esta tercera y última etapa es una serie de escenas que se entregaran al profesor para una última revisión.

Todo el proceso anterior busca que los estudiantes no sólo integren todo el conocimiento adquirido durante el desarrollo de la clase y que se ha denominado según Savignon como *competencia gramatical o lingüística*, sino que desarrollen su creatividad porque en la elaboración del video y específicamente en la escritura del libreto se reproducen en miniatura las fases del proceso creador las cuales se describirán brevemente a continuación:

a. La preparación que es donde el sujeto crea un clima favorable con los medios adecuados para juntar datos, liberar imágenes y visualizarlas lo cual se ve reflejado en la escritura del bosquejo.

b. La incubación que es la elaboración interna de la historia en donde se analizan las situaciones y se dan soluciones múltiples a los posibles problemas que surjan. Esta fase se refleja en el tratamiento de la obra.

c. La iluminación o plasmación de la idea total que se encontrará directamente encarnada en el libreto como tal.

d. La revisión que consiste en la evaluación de los resultados, la experimentación, la corrección y la puesta en práctica. Esta fase puede encontrarse en el proceso de retroalimentación entre profesor y estudiante el cual le permite a estos últimos pasar a la memorización del libreto y al inicio de la realización y puesta en escena de éste.

Se finaliza este paso resaltando la importancia de la competencia sociolingüística como campo interdisciplinario donde los estudiantes necesitan entender el contexto social en el que desenvuelve la historia y la forma en que ellos utilizan el lenguaje apropiado que corresponde a éste, asignándole a cada uno de los participantes sus roles, y recalcando la función de la interacción. Así, cada uno sabrá qué decir y cómo decirlo de acuerdo con las situaciones y contextos establecidos para la historia.

8.1.1.1.4. Acción representada

Este paso desarrollado en el salón de clase, busca que los estudiantes practiquen las líneas escritas por ellos e igualmente pretende que los mismos, a través de la práctica, logren mejorar su fluidez, pronunciación y entonación. En este momento juega un papel primordial el rol de los estudiantes más aventajados porque ellos promueven *el monitoreo, y la auto corrección* de sus compañeros y de sí mismos generando el autocontrol de cada una de las personas involucradas en el grupo.

El estudiante comienza a ejercer un papel más activo debido a que en este momento se vuelve un actor cuyo principal objetivo es la comunicación en donde da forma a los mensajes que quiere hacer llegar al espectador. De esta manera la *competencia estratégica* se activa ya que es aquí cuando el estudiante debe utilizarla para compensar las limitantes que posea al momento de establecer la comunicación, por ejemplo, respecto al vocabulario, o a las mismas estructuras gramaticales. Así se aplicaría que una persona sólo aprende a comunicarse comunicándose.

Otro aspecto para resaltar de este paso es la recuperación de la palabra que ha sido desplazada por la cultura de la imagen. Los estudiantes a través de la dramatización y de la expresión oral llegarán a la expresión corporal la cual es fundamental como procedimiento didáctico para el aprendizaje de una lengua.

Es importante destacar la relevancia de darle vida a las líneas aprendidas como la posibilidad de permitir a los estudiantes proyectarse hacia situaciones o papeles imaginados. Por ejemplo, esta actuación exige de los participantes que acepten una serie de convenciones relativas a las conductas que se mantienen normalmente en las relaciones de unos con otros, a saber:

- Dejar en suspenso los roles sociales normales que se adoptan en las relaciones cotidianas con los otros, e identificarse con los nuevos roles imaginarios propuestos.

- Hacer un uso diferente del espacio y del tiempo.

El significado y la simbolización son también importantes en este paso ya que la dramatización “no es un mero hacer sino que este hacer tiene un significado simbólico” (Motos, 1999:148). Los estudiantes después de haber leído, escrito, diseñado y planificado la situación la representarán ante los demás, en este caso se realizará la filmación. Cada una de las situaciones seleccionadas funciona como un símbolo del tema, es decir, que al representar una idea

abstracta de forma simbólica, el grupo la hace más concreta y de esa forma se clarifica su significado.

8.1.2.1.5. Filmación

Este último paso permite a los estudiantes la repetición de las escenas hasta lograr la mejor realización posible del video, donde rectifican errores gramaticales, mejoran la pronunciación y la entonación. Esta fase final del proyecto se hace de manera real, porque los alumnos se han apropiado tanto del tiempo como del espacio, es decir, su vestuario es el adecuado para la situación representada, el tiempo es el marco dentro del cual desenvolverse y el espacio son los escenarios escogidos por ellos con anterioridad. Los alumnos igualmente han internalizado sus líneas y se sienten plenamente identificados con sus roles, lo que les permite improvisar, como elemento necesario del lenguaje real.

Más aún, “la improvisación activa el conocimiento ya existente de la lengua y prueba las estrategias comunicativas de los estudiantes” (Wessels, 1987: 85). Mientras se filma la dramatización todos los imperfectos pueden ser mejorados, rectificados y corregidos para hacer del producto final un gran proyecto y lo más importante es que al final de este proceso los estudiantes deben haber mejorado sustancialmente su competencia comunicativa.

8.1.2. Análisis y logros por alcanzar con la propuesta

Esta propuesta se enmarca y se inspira en el enfoque comunicativo el cual pretende hacer de la competencia comunicativa el objetivo de la enseñanza del lenguaje y desea además desarrollar estrategias de enseñanza de las cuatro habilidades del lenguaje.

Por lo tanto la importancia del desarrollo de este proyecto está relacionada con la ayuda que se les presta a los estudiantes para que, a través de un ejercicio estimulante y reflexivo, mejoren su competencia comunicativa, la cual se aplica

al lenguaje escrito y oral, de una manera dinámica y en un contexto específico. Esta competencia tiene cuatro componentes que son desarrollados a través del proyecto de elaboración de videos; dichos componentes son: la competencia gramatical, la sociolingüística, la estratégica y la discursiva.

Un aspecto para subrayar es el hecho de que la actividad de aprendizaje de la lengua a partir de la elaboración de vídeos, se realiza de manera grupal. De esta manera las competencias comunicativas se desarrollan tanto individual como colectivamente. Así, a través de la interacción social los estudiantes van adquiriendo las competencias en un proceso cuyo principio pedagógico es aprender haciendo.

De la misma manera, los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar la creatividad, fortalecer los procesos de autonomía, y construir conocimiento de forma significativa.

El siguiente es un breve análisis del valor educacional de cada uno de los pasos en la elaboración de videos como una propuesta didáctico-pedagógica para desarrollar las competencias del lenguaje. Se dará paso a un *círculo cultural*, llamado así por Paulo Freire en donde el maestro dejará de ser quien habla y quien posee todo el conocimiento, y en donde el estudiante no será más un ser pasivo, para involucrarnos todos en experiencias de la vida real que tengan que ver con hablar, entender, escribir y leer. Para ello retomaremos los siguientes conceptos centrales del método Freire partiendo del hecho de que la educación y el conocimiento tienen valor dependiendo únicamente de si las personas involucradas en el aprendizaje aprenden por sí mismas acerca de un contexto social.

a. Generar palabras y temas: ésta es la base para las actividades de lectura, escritura y conversación. Los estudiantes se moverán entre la codificación y la decodificación de ejercicios simples hacia actividades más complejas. Como bien lo anota Freire en su primera carta: Enseñar-aprender "leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente sino asume frente al texto o al objeto de la curiosidad la forma

crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de la lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra” (Freire, 1977:31). Es allí en donde comienza el aprendizaje, los estudiantes escogen un libro que sea de su interés y que sea apropiado al nivel que cursan. El objetivo de este primer paso es el de leer el libro de manera individual para luego empezar a discutirlo en el grupo resaltando que esta fase les permite hacer un trabajo comprensivo del texto e igualmente, incrementar su vocabulario.

b. Colaboración y diálogo: así como se anotó anteriormente el profesor no es más el que tiene todo el conocimiento y tampoco es el que dictará una clase magistral en donde él solo estará hablando, como podría entenderse desde la educación tradicional y la didáctica parametral. Los estudiantes se reunirán para desarrollar el segundo paso en el cual criticarán, discutirán y analizarán el libro leído. Porque la lectura según Freire (1977:48) es una experiencia dialógica en la que la discusión del texto realizada por los sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. De ahí saldrán los diferentes puntos de vista, y cada aprendiz se identificará con un personaje que representará en el video.

c. Planteamiento del problema: no puede olvidarse que no debe hacerse una dicotomía entre lectura y escritura: al aprender a leer nos preparamos para a continuación, escribir. Después de que los estudiantes han leído, deberán realizar el tercer paso que es escribir los libretos sobre la historia seleccionada, es decir, re-escribirán la historia desde su propio punto de vista. En este paso es importante resaltar la creatividad de los alumnos en el momento de escribir el texto, y sobre todo la oportunidad de que ellos demuestren que han comprendido, no solamente el desarrollo de la historia, sino que pueden aplicar todos los conocimientos adquiridos (por ejemplo, estructuras gramaticales y vocabulario) a la construcción del proyecto. Así, la posibilidad de elaboración del libreto por parte de los estudiantes presupone, necesariamente, la comprensión y asimilación progresiva, por parte de ellos, de la lengua.

En ese momento los aprendices pondrán a prueba la competencia comunicativa ya que una vez aprendidos y memorizados los libretos,

comenzarán a ensayarlos corrigiendo la pronunciación y la entonación, involucrándose física y creativamente con la actividad y por supuesto aprendiendo a confiar en sí mismos. Luego de esto, los estudiantes estarán listos para hacer su salida en escena. “Todo el mundo es un escenario” como Shakespeare lo recuerda en “As you like it”. En este escenario, la vida real, se representan muchos papeles en los que se tienen que improvisar los parlamentos de acuerdo con los modelos que estén a nuestro alrededor; todos estos desempeños involucran comportamientos de los cuales las reglas de la sociolingüística dan cuenta.

Igualmente en el último paso, los estudiantes tienen la posibilidad de corregir los errores cometidos por medio de la repetición y grabación de las distintas escenas y por supuesto tendrán la oportunidad de escoger aquellas en las que mejor lo hicieron para hacer los cambios necesarios en la edición del video.

8.1.3. Evaluación de la propuesta

Este aparte muestra los resultados obtenidos con la aplicación de esta propuesta durante el año 2009 con los estudiantes de dos cursos de comunicación oral V de la carrera de filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Estos estudiantes tienen un nivel de inglés intermedio alto. Los dos grupos llevaron a cabo las propuestas alternativas en el siguiente orden de complejidad, primero la canción en la cuarta semana de clases, la propaganda radial en la 9 semana de clases y el video en la semana 12.

El primer grupo (I-2009) estuvo conformado por 14 estudiantes y el segundo grupo (II-2009) por 24 estudiantes. Del primer grupo todos participaron en la encuesta y del segundo grupo sólo 21 estudiantes participaron, dado que la encuesta fue realizada el último día de clases y 3 de los alumnos no asistieron por diversos motivos. Por lo tanto, el número total de participantes fue de 35, lo que equivale al 92% del total posible de estudiantes.

Los estudiantes contestaron un *cuestionario* (Anexo N° 15) que interpeló acerca del papel que tuvo la realización de estas propuestas en el aula en el

desarrollo de las competencias necesarias para formarse como docentes de inglés. A cada pregunta se le asignó una variable. A la primera pregunta que tuvo que ver con, si las tres propuestas les permitieron desarrollar la competencia comunicativa (Var. 28) para lo que el 51% de los estudiantes estuvo muy de acuerdo, el 46% estuvo de acuerdo y un porcentaje muy bajo del 3% estuvo en desacuerdo.

La segunda pregunta se relacionó con el fortalecimiento del trabajo colaborativo (Var. 29) a través de las propuestas. Los participantes contestaron en un 63% que se encontraban muy de acuerdo con dicha afirmación, y el 31% se mostró de acuerdo. Un 6% afirmó no encontrarse ni de acuerdo ni en desacuerdo.

A la interpelación sobre si estas propuestas les permitieron mejorar su nivel de lengua de una manera innovadora (Var. 30), los estudiantes dijeron en un 29% que estaban muy de acuerdo, en un 57% de acuerdo, en un 9% y en desacuerdo un 6%.

Al cuarto interrogante referido a si los participantes consideraban que las propuestas reforzaron la práctica de la lengua fuera del aula (Var. 31), los participantes contestaron que en un 29% estaban muy de acuerdo, el 60% estuvo de acuerdo, y un 11% dijo no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

La quinta pregunta se relaciono directamente con el complemento que estas propuestas podrían hacer del libro de texto utilizado por ellos (en este caso específico *Cutting Edge*) (Var. 32). Los participantes se mostraron muy de acuerdo en un 51%, de acuerdo en un 29%, ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 11%, y en desacuerdo en un porcentaje bajo del 3%.

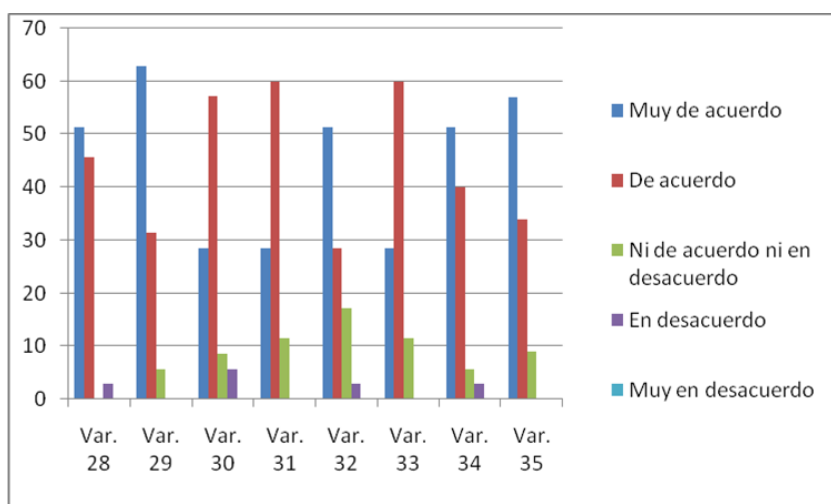
El sexto interrogante tuvo que ver con, si las propuestas abordaron el aprendizaje del inglés de una manera significativa (Var. 33). Los estudiantes plantearon que se encontraban muy de acuerdo con la afirmación en un 29%, de acuerdo en un 60% y ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 11%.

La penúltima pregunta que se les hizo estuvo relacionada con si estas propuestas les permitieron a los estudiantes disfrutar del aprendizaje de la lengua (Var. 34), a lo que ellos contestaron en un 51% que estaban muy de acuerdo, 40% de acuerdo, 6% ni de acuerdo ni en desacuerdo y en un 3% en desacuerdo.

La última variable indagó por el desarrollo de la autonomía a través del desarrollo de las propuestas. Los participantes plantearon estar muy de acuerdo en un 57%, de acuerdo en un 34% y ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 9%.

Los puntajes más altos de la escala Likert están dados para las variables 28, 29 y 35 (Anexo N° 12 a).

Estos resultados (Gráfica N° 87) indican que las propuestas desarrollaron los principales ejes de la didáctica no parametral y que cumplieron los objetivos propuestos: recrear nuevas formas de enseñar y aprender y propiciar cambios en la mentalidad del alumnado, sobre la importancia de poner en práctica actividades que complementen el libro del texto.



Gráfica N° 87 Resultados implementación de la propuesta: Desarrollo de la competencia comunicativa a través de la elaboración de videos

8.2. Creación de canciones: de la experiencia al aprendizaje a través de la literatura

Esta propuesta al igual que la anterior busca no sólo incrementar las habilidades comunicativas, sino propiciar el trabajo autónomo y colaborativo fuera del aula de manera que los estudiantes encuentren ambientes donde se sientan cómodos y libres para utilizar la lengua que están aprendiendo. Este trabajo requiere diálogo, interacción, y comunicación entre los estudiantes para que ellos le encuentren un nuevo sentido al aprendizaje de la lengua.

Así, esta propuesta asume los principios más importantes de las comunidades de aprendizaje donde se aprende del conocimiento del otro, se monitorean los objetivos de lo que se realiza para lograr las metas propuestas, se respetan la contribuciones de los demás, se aprende de los errores y se negocian las actividades por realizar dentro del grupo.

Como resultado, en palabras de Pulido y Pérez (2004) cada miembro del grupo es importante, valorado y reconocido como un igual, lo que permite que se disfrute el proceso de aprendizaje.

8.2.1. Pasos del proyecto didáctico: Creación de canciones

Este proyecto tiene en cuenta la importancia de conectar la literatura con la música dado que existe un valor íntimo que relaciona la música con el lenguaje porque los sonidos son las raíces de ambos (Fonseca, 2000). Así, lo anterior permite reconsiderar y tomar ventaja de la interacción entre la música y la adquisición del lenguaje. Ambas disciplinas comparten algunas características comunes como el tono, el volumen, la entonación y el ritmo, las cuales son aprendidas por exposición; lo que significa que ninguna lengua puede ser aprendida sin input oral o escrito.

Por otra parte, de acuerdo con la didáctica las canciones son útiles para enseñar el ritmo de la lengua y para compartir con los estudiantes acerca de la cultura de los hablantes de esa lengua. Otro aspecto relevante, es que la música crea ambientes de aprendizaje relajados que mejoran o brindan mejores condiciones al proceso de aprendizaje (Murphey, 1990).

Además, es necesario fomentar la inteligencia corporal entre los estudiantes dado que se hace necesario explorar otras formas de aprender ya que todos lo hacemos de una manera diferente (Gardner,1983); por lo tanto, los estudiantes que no utilizan las maneras habituales de repetición coral, o ejercicios de repetición individual, pueden encontrar en el cantar una canción una manera sencilla de entender y memorizar algo (entendida la memorización como una habilidad cognitiva necesaria para el aprendizaje); es importante explotar el hecho de que la música no sólo parece dejar una huella imborrable en nuestras memorias sino que ayuda a los estudiantes a mejorar su pronunciación y la adquisición del lenguaje.

Teniendo en cuenta las ideas expresadas con anterioridad, se enumerarán los pasos a seguir para escribir la canción; estos pasos son desarrollados en el aula y fuera de ella:

1. Selección del libro y discusión: esta propuesta se lleva a cabo en grupos de tres estudiantes y la meta principal es crear una canción a partir de la novela que hayan leído; es decir, la historia de la canción debe corresponder a la historia contada en la novela. El objetivo de esta etapa es que los estudiantes escojan la novela que van a leer de acuerdo con los criterios establecidos de común acuerdo con el docente. Una vez se lleva a cabo el proceso de lectura, los estudiantes en grupo discuten sobre qué parte de la historia van a escribir la canción, o si van a resumir la historia en la canción. En este paso, el trabajo colaborativo es de gran relevancia porque las contribuciones de cada miembro del grupo son importantes para la toma de decisiones; igualmente el proceso de discusión les permite libremente expresar sus ideas en la lengua extranjera.

2. *Escritura de la canción*: este paso consiste en que los estudiantes plasmen sus ideas en oraciones que a su vez deben corresponderse con la melodía. Es decir, la idea es que cuenten la historia que se desarrolla en la novela con música y que los eventos más importantes de dicha historia tengan ritmo. De esta manera, en lugar de escribir resúmenes de las novelas leídas (como se haría desde la didáctica tradicional), los estudiantes escriben canciones acerca de ellas.

Como resultado, se les pide a los estudiantes que escriban una canción con base en la historia leída, teniendo en cuenta que ellos son libres de comentar, reescribir la historia u ofrecer sugerencias acerca de la manera en que escribirán la canción. Durante este paso, se espera que el alumnado revise, aplique y refuerce todos los conocimientos gramaticales y fonéticos adquiridos como vocabulario, entonación, ritmo, etc.

En esta etapa, los estudiantes necesitan trabajar en equipo para inventar las líneas que conformarán la canción la cual en principio debe respetar los acentos normales de las palabras, y deben también coincidir con el acento musical que ellos hayan escogido para tal fin. Es importante aclarar que los estudiantes pueden escoger la melodía de cualquier canción que exista en el mercado para ponerle la letra, o también tienen la opción de componerla (para aquellos que tienen dotes musicales). Asimismo, el alumnado debe prestar atención al buen sentido del ritmo para que todo compagine y termine siendo una representación cantada de lo que normalmente dirían si estuvieran hablando.

De esta manera, el grupo de estudiantes debe coincidir en sus ideas respecto a la melodía y a las ideas que van a plasmar en el papel, lo que les exige entusiasmo, planeación y organización al igual que los motiva a ser miembros activos de su proceso de aprendizaje. Así, los estudiantes logran alcanzar un nivel de confianza en ellos mismos al sentirse iguales en un proceso donde todos deben contribuir con sus ideas. Esto les permite sentirse motivados con el aprendizaje de la lengua.

3. *Grabación*: los estudiantes graban la canción fuera del aula, y la escuchan hasta que quede lo más cerca posible a lo que imaginaron que podría hacer. En esta etapa tienen la oportunidad de repetir la grabación cuantas veces sea necesaria de manera que la canción sea agradable, melódica, rítmica y que por supuesto resuma la historia leída. Los estudiantes presentan la canción a sus compañeros para ser co-evaluada utilizando criterios establecidos con anterioridad.

Cabe recalcar que establecer una relación entre la música y el aprendizaje de una lengua crea una atmósfera reconfortante y cálida que es necesaria para desarrollar actividades de composición o escritura, y de pronunciación porque el hecho de que los estudiantes repitan, combinen y canten las palabras tiene un efecto positivo en el nivel de adquisición de la lengua. Lo anterior permite que el aprendizaje sea un proceso vivo que brinda a los estudiantes la oportunidad de inventar y reinventar el lenguaje para ellos mismos, un lenguaje que comunica y transmite sus ideas y sentimientos (Silva, 2000).

Finalmente autores como Lems (2001) y Little (1983) reivindican la importancia de los estudios que muestran que la música, particularmente las canciones, ayudan a los aprendices de lenguas a adquirir vocabulario, estructuras gramaticales, expresiones idiomáticas; igualmente los ayuda a mejorar la ortografía y la pronunciación, a desarrollar las habilidades de comprensión y las habilidades lingüísticas inherentes a la escritura, la lectura, la escucha y el habla y por supuesto, les ayuda a expandir su conocimiento cultural. De la misma manera, McParland (2003) amplía lo anterior planteando que la combinación entre música y lenguaje fomenta un procesamiento de la información más profundo, e incrementa la comprensión de lectura fortaleciendo el proceso de aprendizaje.

8.2.2. Evaluación de la propuesta

Esta sección muestra los resultados obtenidos en la evaluación de las propuestas llevadas a cabo con los grupos de Básico V en el año 2009.

Para la variable 28 que hace referencia al desarrollo de la competencia comunicativa, los estudiantes en un 26% plantearon que estaban muy de acuerdo con la propuesta de creación de canciones, en un 49% estuvieron de acuerdo, en un 14% ni de acuerdo ni en desacuerdo, y en un 11% en desacuerdo.

Para la siguiente variable (Var.29), los estudiantes afirmaron que estaban muy de acuerdo en un 31% con que el desarrollo de esta propuesta fortaleció el trabajo colaborativo, un 57% estuvo de acuerdo, un 9% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 3% estuvo en desacuerdo.

Con relación a si mejoró el nivel de la lengua de una manera innovadora (Var.30), el 17% estuvo muy de acuerdo, el 60% estuvo de acuerdo, el 9% no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo, otro 9% afirmó estar en desacuerdo y un 6% dijo estar muy en desacuerdo.

A la pregunta relacionada con si la propuesta reforzó la práctica de la lengua fuera del aula (Var. 31), el 26% de los participantes dijo estar muy de acuerdo, el 51% dijo estar de acuerdo, el 14% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 6% estuvo en desacuerdo y el 3% estuvo muy en desacuerdo.

La siguiente interpelación hizo referencia a la propuesta como complemento del libro de texto (Var.32). Los estudiantes dijeron estar muy de acuerdo con tal afirmación en un 51%, de acuerdo en un 29% y en un 20% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

A la pregunta en relación a si la propuesta abordó el aprendizaje de la lengua de una manera significativa (Var.33), los estudiantes estuvieron muy de acuerdo en un 34%, de acuerdo en un 51%, ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 17% y en un 3% en desacuerdo.

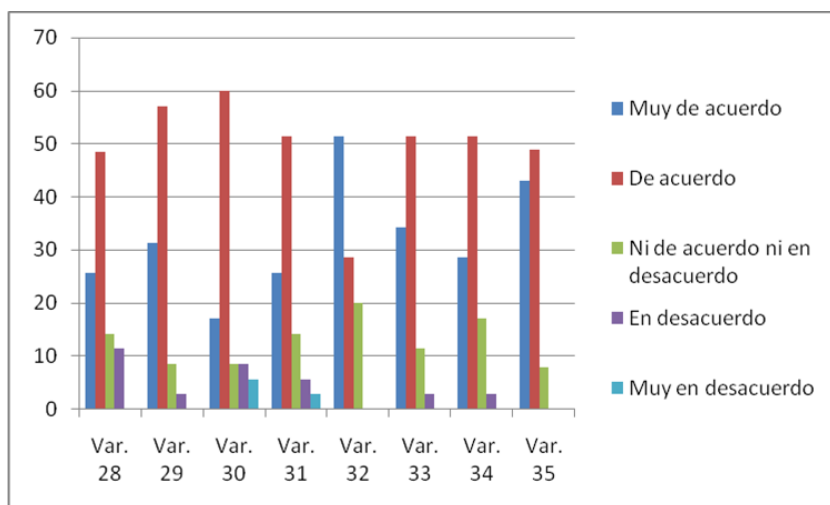
La penúltima interpelación se refirió a si los estudiantes disfrutaron del aprendizaje del inglés a través de esta propuesta (Var. 34). Ellos plantearon

que estaban muy de acuerdo en un 29%, de acuerdo en un 51%, ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 17% y en desacuerdo en un 3%.

Finalmente la variable 35 preguntó sobre el desarrollo de la autonomía propiciado por esta propuesta. Los participantes afirmaron estar muy de acuerdo en un 43%, de acuerdo en un 49% y ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 8%.

Los puntajes más altos de las escala Likert están dados para las variables 32 y 35 (Anexo N° 12 c).

Estos resultados (Gráfica N° 88) muestran al igual que con la anterior propuesta, que la propuesta de creación de canciones desarrolló los ejes de la didáctica no parametral en altos porcentajes e igualmente complementó y dinamizó el uso del libro de texto de acuerdo con los participantes.



Gráfica N° 88: Resultados de la implementación de la propuesta Creación de canciones: de la experiencia al aprendizaje a través de la literatura

8.3. La propaganda radial como experiencia cultural para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

“Cuando adquirimos una lengua no aprendemos solamente como componer y comprender frases correctas como unidades lingüísticas aisladas de uso coloquial; aprendemos también como usar de modo apropiado las frases con la finalidad de lograr un efecto comunicativo. Nosotros no somos solamente gramáticas ambulantes”

Widdowson

Esta propuesta didáctica, al igual que las anteriores, surge a partir de la reflexión sobre las inquietudes de los estudiantes para encontrar nuevas formas de enseñar y aprender inglés a las tradicionalmente vividas en su proceso.

De igual manera se quiere con ella mostrar a los demás profesores nuevas alternativas en la metodología de la enseñanza del inglés debido a la importancia de ésta como un eje vital para el desarrollo, no sólo de la motivación, sino de la participación, del trabajo en grupo, del fomento de la autonomía, del desarrollo de la imaginación, el estímulo por la escritura como claves fundamentales en el aprendizaje.

Este proyecto no sólo intenta incrementar la competencia comunicativa de estudiantes sino que también pretende que los alumnos logren conocerse en actividades diferentes que los integren fuera del salón de clase y que por supuesto los motive a utilizar la lengua que están aprendiendo fuera del aula. Esto fortalece sus vínculos sociales, los hace más responsables y logran superar muchas de las dificultades o resistencias hacia el aprendizaje del inglés.

A continuación se abordará el desarrollo de esta propuesta en primera instancia como expresión cultural, en segundo lugar como posibilidad de

desarrollo de la competencia comunicativa y en tercer lugar, como experiencia pedagógica.

8.3.1. La propaganda radial como expresión cultural

Se inicia este aparte mencionando distintas concepciones de cultura para explicar por qué la propaganda radial puede ser considerada como una expresión cultural. Luego se explicará cómo se desarrolla la competencia comunicativa a través de la actividad misma.

Carlos Augusto Hernández (2000) señala diversas concepciones de cultura en su artículo llamado “Arte, comunicación y cultura” entre las que se encuentran relevantes las siguientes: Clifford Geertz (1997) plantea que

La cultura es un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas medios por los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida, donde “símbolo” significa cualquier objeto, acto, hecho, cualidad o relación que sirva como vehículo de una concepción – la concepción es el “significado” del “símbolo” (Geertz (1997) en Hernández, 2000:23).

El sistema más reconocido de esos signos es la lengua, la cual es expresión de cultura. Es decir, todo aquello que tiene que ver con el hombre es lenguaje, es símbolo. Palabras, objetos, imágenes, ideas, son símbolos en la medida que son abstracciones de la experiencia fijados en formas perceptibles, representaciones concretas de ideas, de actitudes, de juicios, de anhelos o creencias.

Una segunda definición de cultura es la de Gadamer (1993) para quien “Cultura es el ámbito de todo aquello que es más cuando lo compartimos” (En Hernández, 2000:25). Así, el lenguaje existe en la medida en que es compartido por lo que la comunicación se convierte en un espacio de circulación de los sentidos. Lo anterior es el esfuerzo de Gadamer por establecer una aproximación a la cultura a través de la palabra. Para él la

cultura es lo que puede hacer bella la vida, es lo que da sentido a ésta; es el espacio donde puede construirse y reconocer la intensidad vital.

La comunicación entonces es pilar fundamental en el enriquecimiento de la cultura debido a la dinámica de las experiencias, al poder del diálogo (así sea indirecto), al intercambio y la confrontación de otras vivencias, de no ser así, las culturas correrían el riesgo de agotarse, de perder su capacidad creativa negándose a sí mismas y negar las experiencias de la humanidad (Mochtar, 1980).

Una vez revisados los conceptos de cultura se hace una reflexión de por qué la propaganda radial que los estudiantes realizan en clase es una expresión cultural. En principio la publicidad radial es un hecho comunicacional que tiene que ver con las maneras de ser, y de pensar de los participantes en relación con la sociedad; por lo tanto a través de ella se construye cultura ya que éste es un espacio claro de circulación de sentidos. Concretamente puede decirse que la cuña radial amplía el lenguaje por medio de contenidos semióticos con elementos metafóricos, que según Pinzón (1993) son una codificación intencionada de signos que dan sentido a los productos. Igualmente, contiene elementos comparativos como ofrecer un mejor estilo de vida, juego de palabras, y doble sentido entre otros, de manera que los mensajes sean más amenos y ágiles.

De esta manera, los estudiantes se familiarizan con el lenguaje radial a través de esta experiencia; se concibe el lenguaje radial como cualquier sistema de signos adecuados para servir como medio de comunicación entre individuos; es decir, los estudiantes además de aprender una nueva manera de comunicarse, están poniendo en práctica estrategias de aprendizaje que los hacen competentes en una lengua extranjera. Lo anterior se reafirma con lo que Hernández (2000) plantea cuándo indica que una condición fundamental de la comunicación en cualquier lengua, más allá de la llamada “competencia lingüística” que presume una apropiación de reglas básicas sintácticas, gramaticales y semánticas, es la competencia comunicativa que reconoce que la comunicación está determinada por los contextos culturales. Es en la cultura

donde están dadas las condiciones para que se cumpla o no la validez de una comunicación con sentido.

8.3.2. La propaganda radial: experiencia pedagógica

A continuación se explicará cómo la propaganda radial se torna experiencia pedagógica al interior del aula y las etapas que se sugieren para llevarla a cabo. De la misma manera se mostrará cómo se desarrolla la competencia comunicativa a lo largo de ésta. Es relevante tener en cuenta que es una experiencia de tipo grupal (tres estudiantes en cada grupo) porque este número según Calzadilla (2004) les brinda la oportunidad de conocerse mejor e integrarse efectivamente para generar aprendizaje, así como habilidades sociales para su exitosa inserción en el grupo (Calzadilla, 2004:7). Además es necesario que los estudiantes sean conscientes de la importancia del aporte de cada uno de los integrantes lo que implica según Pulido y Pérez (2004) un crecimiento en la autoestima, en el reconocimiento del valor propio y del respeto al aporte de otros.

Las etapas para seguir deben estar acordes con las técnicas publicitarias pertinentes a la radio las cuales pueden ser resumidas así:

El lenguaje debe ser construido con palabras, música, y sonidos.

- a. El lenguaje debe ser simple y/o sencillo, es decir, debe utilizar un estilo coloquial de comunicación.
- b. La publicidad debe ser atractiva y original.
- c. La publicidad debe ser amena.
- d. La duración del comercial debe ser de 30 segundos a 1 minuto.

Es muy importante que los estudiantes sepan de antemano que el comercial que van a construir es:

(...) una enunciación susceptible de transformarse en imágenes en la mente de una audiencia y de igual forma es necesario que tengan en cuenta que van a realizar una producción donde la duración, la música, los efectos, el tono y color de la voz, y la misma estructura del mensaje se integran en forma cuidadosa (Aprile, 2003:90).

A partir de este momento se mencionarán los momentos que se dan para la realización de la propaganda radial:

1. *Creación del producto*: Este paso es fundamental porque es cuando los estudiantes relacionan su aprendizaje con el entorno social ya que así se propicia la creación de ambientes estimulantes y participativos, en los que los individuos se sienten apoyados y en confianza para consolidar su propio estilo de aprendizaje. (Calzadilla, 2004). Por esto los alumnos de común acuerdo inventan un producto para ser publicitado. El producto supone ser algo novedoso, creativo e impactante. Para ello llegan a acuerdos respecto a las propuestas realizadas en el grupo, en otras palabras, cada estudiante sustenta la relevancia y escogencia de su producto. En este momento los estudiantes desarrollan la *competencia discursiva* la cual tiene que ver con la elaboración de un discurso coherente sin llegar a ser gramaticalmente perfecto.

Se hace necesario que el producto se enmarque dentro de un contexto, es decir, los estudiantes justifican por escrito la necesidad de sacar al mercado este producto (historia del producto que no estará incluida dentro de la publicidad misma pero que es necesaria como referente contextual). En este paso los estudiantes desarrollan la *competencia gramatical* porque ellos aplican los conocimientos aprendidos (estructuras, aspectos semánticos, vocabulario, etc.) en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

2. *Escritura del Guión*: los estudiantes empiezan a escribir un libreto que guía el proceso para lo cual tienen en cuenta los aspectos mencionados respecto a las técnicas publicitarias. Igualmente los alumnos deben escribir un eslogan cuya finalidad es la de transmitir un mensaje sencillo, conciso, y apropiado que logre impactar a la audiencia.

En este paso los alumnos desarrollan la *competencia sociolingüística* la cual tiene que ver con la pertinencia de la comunicación de acuerdo con el contexto, con la audiencia y con los patrones de interacción. De la misma manera desarrollan la *competencia estratégica*, fundamental para el impacto que pueda tener la propaganda, la cual consiste en poner en práctica estrategias, como la repetición, y el circunloquio entre otros, para hacer efectiva la comunicación.

Tanto el guión como la historia del producto se entregan al profesor con el fin de que éste les brinde la retroalimentación necesaria para hacer de esta actividad una verdadera experiencia pedagógica.

3. *Práctica oral*: Una vez recibida la retroalimentación, los estudiantes dan inicio a la práctica oral para mejorar la pronunciación, la entonación y el ritmo.

El estudiante comienza a ejercer un papel más activo debido a que en este momento se vuelve un locutor cuyo principal objetivo es la comunicación en donde da forma a los mensajes que quiere hacer llegar a la audiencia. De esta manera la *competencia estratégica* se activa porque es aquí cuando el estudiante debe utilizarla para compensar las limitantes que posea en el momento de establecer la comunicación, por ejemplo, respecto al vocabulario, o a las mismas estructuras gramaticales. Así se diría (reitero) que una persona sólo aprende a comunicarse comunicándose.

4. *Grabación*: Los estudiantes buscarán los espacios y equipos adecuados para la grabación y la emisión de la propaganda la cual será presentada al grupo en general para una puesta en común y por supuesto para ser compartida con sus compañeros. Durante este paso los estudiantes tienen la oportunidad de corregir los errores cometidos para hacer del producto final un gran proyecto que les debe permitir el fortalecimiento de su competencia comunicativa y la ganancia de autonomía en su proceso de aprendizaje.

8.3.3 Evaluación de la propuesta

Este aparte hace referencia a la evaluación realizada por los estudiantes de comunicación oral V del programa de filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia luego de la implementación de las propuestas durante el año 2009.

Se presentan entonces los resultados de la encuesta diligenciada por los dos grupos de estudiantes:

Para la variable 28, los estudiantes afirmaron en un 26% que estaban muy de acuerdo en que la propuesta de la propaganda radial les permitió desarrollar su competencia comunicativa. En un 57% afirmaron que estaban de acuerdo, en un 14% no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, y en un 3% estuvieron en desacuerdo.

Para la variable 29 relacionada con si se fomentó el trabajo colaborativo a través de la propuesta, los estudiantes dijeron estar muy de acuerdo en un 20%, de acuerdo en un 66%, ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 6%, y en desacuerdo en un 9%.

La siguiente variable (Var. 30) tuvo que ver con si la propuesta les permitió a los estudiantes mejorar su nivel de lengua de una manera innovadora, los participantes dijeron estar muy de acuerdo en un 29%, de acuerdo en un 40%, ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 23% y en desacuerdo en un 9%.

Los participantes plantearon estar muy de acuerdo en un 23% respecto a la variable 31, es decir, dijeron que la propuesta reforzó la práctica de la lengua fuera del aula. Estuvo de acuerdo con esta afirmación el 57%, ni de acuerdo ni en desacuerdo el 11%, en desacuerdo el 6% y muy en desacuerdo el 3%.

La siguiente variable se relacionó con si la propuesta complementó el uso del libro de texto (Var.32) y los estudiantes plantearon estar muy de acuerdo en un

43%, de acuerdo en un 29%, ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 17%, y en desacuerdo en un 11%.

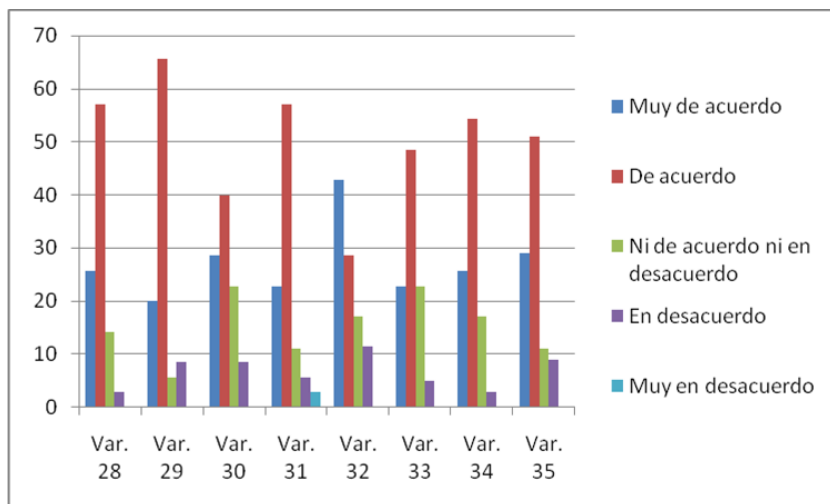
Para la variable 33 que se relaciona con el aprendizaje de la lengua de manera significativa a través de la propuesta, en un 23% los participantes plantearon estar muy de acuerdo, un 49% de acuerdo, un 23% ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 5% en desacuerdo.

Para la variable 34, los estudiantes dijeron estar muy de acuerdo en un 36% en que la propuesta permitió al alumnado disfrutar del aprendizaje de la lengua, un 54% estuvo de acuerdo, un 17% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 3% estuvo en desacuerdo.

Finalmente, los participantes manifestaron estar muy de acuerdo en un 29% con la variable 35 que hizo relación al desarrollo de la autonomía a través de esta propuesta. Un 51% dijo estar de acuerdo mientras que un 11% planteó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Un 9% dijo estar en desacuerdo.

Los puntajes más altos obtenidos en la escala Likert para esta propuesta están dados para las variables 28, 32 y 34 (Anexo N° 12 b).

Los anteriores resultados (Gráfica N° 89) ratifican lo dicho por los participantes con relación a las otras propuestas didáctico-pedagógicas, es decir, que cumplieron con los objetivos propuestos desde la didáctica no parametral, con relación a los ejes que ésta contempla como son la promoción de la autonomía, el trabajo colaborativo, el rompimiento de esquemas tradicionales sobre formas de aprender y enseñar, la construcción de conocimientos autónomos, y el desarrollo de la creatividad, entre otros.



Gráfica N° 89 Resultados implementación propuesta: La propaganda radial como experiencia cultural para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

8.4. Propuesta para la evaluación de los proyectos didáctico-pedagógicos

Hablar sobre los términos evaluación y calificación no es lo mismo porque a pesar de que participan del mismo campo semántico, es conveniente distinguirlos. Mientras que la calificación “se traduce en la asignación de un número que puede ser o pretende ser el reflejo de los procesos previos” (Álvarez, 2000:122), la evaluación va “justo donde los números no llegan”, es decir es una valoración e interpretación del proceso a la que se llega por distintos medios incluyendo el estadístico.

Es igualmente importante resaltar que “no todo lo que se enseña debe convertirse en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable” ya que la evaluación debe ser una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que ésta es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. Es decir el proceso evaluativo no debe ser penalizador ni descalificatorio, por el contrario el estudiante debe aprender de y con la evaluación.

Álvarez (2000) plantea que la evaluación debe corresponder coherentemente con la forma de aprendizaje. Es decir, las formas de enseñar y aprender no pueden separarse de las formas de evaluar. Dado lo anterior, se propone una manera alternativa de evaluar el proceso vivido por los estudiantes en esta experiencia pedagógica.

Para ello se retomarán los principios fundadores de la evaluación formativa y compartida que se enmarcan dentro de la evaluación cualitativa en donde la orientación sistémica y procesual son pilares fundamentales; lo que cuenta es el proceso más no el resultado.

Entre las principales características de este tipo de evaluación se encuentra en primer lugar que es democrática, lo que significa que debe existir la participación de todos los sujetos que se ven afectados por la misma y así tomar parte activa en las decisiones que los afectan. Es decir, “que el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente comprometidos con una actividad que debe orientarse por principios de justicia” (Álvarez, 2000:133). Es decir, los criterios de evaluación son elaborados y establecidos por los mismos alumnos y profesores en un momento concreto del proceso de aprendizaje, con la característica de que se reformulan a lo largo del mismo dependiendo de las necesidades concretas de cada etapa del proyecto.

Una de las formas en que pueden participar quienes aprenden es aplicando técnicas de triangulación que consisten en cruzar información desde tres puntos de vista los cuales son: el del profesor (hetero-evaluación), el del grupo con quien el estudiante ha trabajado (co-evaluación) y el del mismo estudiante (autoevaluación). Lo anterior garantiza formas de participación democrática que refuerzan papeles de responsabilidad asumida y compartida e igualmente permite que cada uno de los sujetos implicados pueda hacer valer su propia palabra y argumento.

Para ejemplificar lo expresado con anterioridad se ha diseñado un formato de evaluación triangulada (compartida), con la presunción de que la actividad tiene un valor numérico de 50 puntos, en la que estudiantes y profesores escogen

unos ítems considerados importantes en el desarrollo de este proyecto pedagógico y que corresponden a la autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación. A cada uno de éstos se le asigna un valor que se ha discutido y acordado grupalmente con anterioridad y sobre el cual una vez finalizada la actividad se hará la retroalimentación respectiva. El siguiente es un posible instrumento “adaptable” a las necesidades específicas del grupo y a sus intereses particulares de aprendizaje:

“La evaluación se concibe como proceso de reflexión, de análisis y valoración de hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos”.

Libia Stella Niño

EVALUACIÓN COMPARTIDA			Retroalimentación
Co-evaluación	Puntualidad	/4	
	Responsabilidad	/3	
	Aportes al grupo	/3	
Autoevaluación	Participación	/4	
	Habilidad para trabajar en grupo	/3	
	Aprendizaje	/3	
Evaluación del profesor	Pronunciación	/5	
	Fluidez	/5	
	Gramática	/5	
	Calidad de la grabación	/2	
	Libreto (o letra de la canción)	/10	
	Creatividad	/3	
			Puntaje Total /50

El anterior instrumento de evaluación permite tomar conciencia por parte de profesores y alumnos sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo y no sobre una actividad en especial. Es un documento elaborado específicamente para colaborar en el “desarrollo de los procesos de autorregulación metacognitiva” (Lomas, 1998:345).

En segundo lugar, la evaluación debe resultar de un proceso de negociación en el que los criterios establecidos para la misma deben ser acordados entre los participantes del proceso para lograr mayor ecuanimidad y equidad. Finalmente, la evaluación debe ser motivadora y orientadora en el sentido de que constituya un proceso de acompañamiento que permita realzar los elementos positivos y reflexionar para mejorar en las debilidades.

Con la propuesta anterior se quiere reflexionar y repensar el proceso de evaluación que tradicionalmente se lleva a cabo con los estudiantes en el cual éste es utilizado como un instrumento que sirve para todo y en donde lo primordial es calificar el resultado para castigar, y clasificar sin reparar en el proceso vivido por los estudiantes. Por el contrario, es fundamental acompañarlos en dicho proceso resaltando las fortalezas y dando elementos para trabajar las debilidades ya que el proceso de evaluación debe formar y no penalizar. Es decir, debe evaluarse para conocer y no examinar para excluir.

8.5. Futuras líneas de investigación

El trabajo desarrollado en esta tesis y los resultados obtenidos, brindan la posibilidad de pensar en una amplia posibilidad de trabajos como futuras líneas de investigación. A continuación se destacan algunas:

1. Realización de estudios que busquen reflexionar sobre las razones que dificultan a los docentes la escogencia de los libros de texto que ayuden en la formación lingüística y comunicativa de los futuros docentes de inglés en las universidades colombianas.

2. Comparación de la incidencia real de los libros de texto en el desarrollo de la competencia comunicativa necesaria para ser docente de inglés con la de estudiantes que son formados con otras herramientas metodológicas.
3. Continuación del estudio sobre la incidencia de la didáctica no parametral en la formación de docentes de inglés en otras universidades colombianas.
4. Presentación de propuestas didáctico-pedagógicas desde la didáctica no parametral para la formación de docentes de inglés como posibilidad real de formar profesionales autónomos que tiendan a la búsqueda de recrear formas de enseñar y aprender.
5. Estudio acerca de si los docentes en formación replican las formas de utilizar los libros de texto desde la didáctica tradicional en su actuar como docentes graduados.
6. Acceso al aula de idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, programa de filología e idiomas (inglés) para estudiar si lo que los docentes plantean en los programas es lo que realmente hacen en la clase.

A MANERA DE EPÍLOGO

Al término de este trabajo se tiene la sensación de que la investigación, tanto en su sentido global, como en sus aspectos específicos, tiene aún muchos caminos y muchas perspectivas por explorar. Desde el debate primario acerca del papel y la valoración del libro de texto en general, hasta, ésta y aquél, en el caso del libro de texto para la enseñanza del inglés o de otra lengua extranjera.

En otras palabras más que una conclusión final y a manera de epílogo, podemos decir que finalizar aquí constituye más una pausa, que un cierre propiamente dicho. No sólo porque cada uno de los temas estudiados necesita y merece más profundización, visiones más detalladas y más variadas perspectivas desde donde abordarlos, sino porque la lingüística y su epistemología, la didáctica y la docencia, son además de valores culturales y académicos, imaginarios mentales dinámicos, en perpetua dialéctica y en constante sinergia; y porque la lengua misma es un ente vivo, sujeto a procesos evolutivos y en permanente transformación.

Es así como esperamos que el punto al final se entienda como una invitación para la autora y para los lectores que tengan acceso al material, a continuar este estudio, a revisar y criticar su contenido y a intentar otros puntos de vista y nuevas consideraciones.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CITADAS

- Álvarez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Aprile, Orlando. (2003). *La publicidad puesta al día*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Ariew, R. (1982). "The textbook as curriculum". In T. V. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence, and the FL teacher* (pp. 11-33). Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Asher, J. (1982). *Learning another language through actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Ausubel. D. (1969). *Psicología cognitiva*. México: Editorial Trillas.
- Awasthi, J. (2006). "Textbook and its evaluation". *Journal of NELTA* 11 (1-2) pp. 1-10.
- Berlitz, M.D. (1987). *Method Berlitz*. New York: Berlitz and Co.
- Bernaus, M. (2001). *Didáctica de la lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria*, Madrid: Síntesis educación.
- Bestard, J. y Pérez, M. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa: fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blankertz, H. (1983). "Lernen und kompetenzentwicklung in der sekundarstufe". En: Kuper, W. (1993). *Currículo y didáctica general*. Ecuador: Abya-Yala.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bogoya, D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional.

- Boud, D. (1995). "Moving towards autonomy". En Boud, D. (ed.). *Developing student autonomy in learning*. New York: Nichols Publishing, p. 17.
- Broughton, G. (1989). *Teaching English as a foreign language*. Great Britain: Bookcraft.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Camilleri, A. (2006). "Learner Autonomy". En *Modern Language Learning*. Consultado por última vez el 3 de octubre de 2009, en <http://ajte.education.ecu.edu.au/issues/PDF/351/Bal.pdf>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied linguistics 1* (1):1-47.
- Calzadilla, M. E. (2004). "Aprendizaje Colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación". *Revista Iberoamericana de Educación OEI*.
- Cárdenas, M. L. (2000). "Action Research by English Teachers: An Option to Make Classroom Research Possible". *Colombian Applied Linguistics Journal*. Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del inglés de la Universidad Distrital, Vol. 2, N° 1, pp. 15-26
- Cárdenas, M. L. (2005). "Orientaciones metodológicas para la investigación-acción en el aula". *Revista Lenguaje*. Cali, Universidad del Valle, N° 34, pp. 187-216.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique didáctica.
- Carroll, J. B. (1966). *Research in foreign language teaching: the last five years*. New York: MLA materials center.
- Casanova, M. y Reyzábal, M. (1993). "Evaluación de la comunicación oral". En Ma. Victoria Reyzábal, *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid: La Muralla.
- Cattaneo, M. (2000). *Teorías educativas contemporáneas y modelos de aprendizaje*. Palermo: Universidad de Palermo.

- Cerda, H. (2005). *De la teoría a la práctica: el pensar y el hacer en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Chastain, K. (1976). *The development of modern skills: theory to practice*. Chicago: Rand McNally.
- Cifuentes, M., Osorio, F., y Morales, M. (1993). *Una Opción En La Investigación Documental: Estados de Arte*. Cuadernillos de Trabajo Social. Colombia: Universidad de Caldas.
- Clark, J. (1987). "Curriculum renewal in school foreign language learning". Oxford: Oxford university press. En Ortega, J.L. y Madrid, D. (2006). *Teorías curriculares y práctica docente en la clase de inglés*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Consejo europeo (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Traducción y adaptación española del *European Framework*, Consejo de Europa & Dirección Académica del Instituto Cervantes (2002).
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Curcio, C. L. (2001). *Investigación cuantitativa: una perspectiva epistemológica y metodológica*. Armenia: Kinesis.
- Del Campo, M. y Bonilla, M. (2006). "La propaganda radial como experiencia cultural para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera". Revista *Folios*, N° 28, pp. 97-104. Bogotá: UPN.

- Dell'ordine, J. L. (2006). *El aprendizaje de una lengua extranjera, L2, en la formación continua*. Consultado por última vez el 12 de marzo de 2009, en <http://www.sabetodo.com/contenidos/EplkkAFVAFBMjvyffH.php>.
- Denzin, N. (1997). *Strategies of Multiple Triangulation*. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods.
- Díaz Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día 4 de noviembre de 2009 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Domínguez, L. (2003). *Gender textbook evaluation*. Consultado el día 4 de noviembre de 2009 en: <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Dominguez5.pdf>.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language two*. En Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Duranti, A. (2001). *Linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell publications.
- Eisner, E. (1977). *Cómo preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Eisner, E. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. N. J.: Merrill.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (1997). "The empirical evaluation of language teaching materials". *ELT Journal* 51/1: pp. 36-42.
- Enríquez, I. (2003). *Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de preescolar a sexto grado*. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". *Performance Improvement Quarterly*, 1993, 6(4), pp. 50-72.
- Fazey, D. and Fazey, J. (2001). "The potential for autonomy in learning studies in Higher Education" vol. 26 no 3, 345. Find your bearing and pick your way. Consultado por última vez el 20 de agosto de 2010 en <http://www.letmelearn.org/wp-content/uploads/camilleri.pdf>.
- Finney, D. (2002). "The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World". En Richards, J & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge university press.
- Fonseca, C. (2000). "Foreign language acquisition and melody singing". *ELT Journal* April, 2000 Vol. 54, pp. 146-152.
- Forero, G. (2000). "La evaluación de textos para la enseñanza del inglés en un programa de licenciatura". *Revista Folios N° 12*. Bogotá: UPN.
- Freire, P. (1977). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Fredericks, A. (2005). *Textbooks: advantages and disadvantages*. Consultado por última vez el 20 de marzo de 2010, en <http://www.teachervision.fen.com/curriculum-planning/new-teacher/48347.html>.
- Gadamer, H. (1993). *Elogio de la teoría*. En Hernández, C. (2000). "Arte, comunicación y cultura". *Cultura y carnaval*. Pasto: Uninariño.
- Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*. México: Diana.
- García, L. y Muñoz, A. (1993). *¿Por qué no es útil la literatura?*. Madrid: Hyperion.
- Gardner, H. (1993). *Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Garinger, D. (2002). *Textbook Selection for the EFL Classroom*. Washington DC: ERIC Digest (Dec.) Consultado por última vez el 20 de marzo de 2010, en http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0210garinger.pdf.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. En Hernández, C. (2000). "Arte, comunicación y cultura". *Cultura y carnaval*. Pasto: Uninariño.
- González Davies, M. y Celaya, M. (1992). *New teachers in a new education system: A guidebook for the reforma*. Barcelona: PPU.
- Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook*. London: Longman.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- Guëmes, R. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Consultado por última vez el 3 de octubre de 2009, en <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs15.pdf>
- Guerrero, E. (2002). *Las deficiencias en la enseñanza del inglés en la licenciatura*. Consultado por última vez el 20 de marzo de 2010, en: <http://www.tdx.cat/TDX-1103103-103217>.
- Guijarro, J. R. (2005). *Valores de otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés para primaria*. Consultado por última vez el 2 de marzo de 2010, en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/05_Guijarro.pdf.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Volume 1, Reason and the Rationalization of Society*. Boston, MA: Beacon Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Heffner, C. (2002). *Personality synopsis*. Consultado por última vez el 15 de julio de 2009 en <http://allpsych.com/personalitysynopsis/index.html>.
- Hernández, C. (2000). "Arte, comunicación y cultura". *Cultura y carnaval*. Pasto: Uninariño.

- Herrera, L. (2001). *La problemática del aprendizaje y la práctica pedagógica con relación a la Educación Superior*. Argentina: Conferencia 1 de la carrera de postgrado: Especialización en docencia universitaria Universidad Nacional de Catamarca.
- Heursen, G. (1984). "Didaktik in Umbruch – Aufgaben und Ziele der (Fach) Didaktik in der intergrierten Lehrerbildung". En: Kuper, W. (1993). *Currículo y didáctica general*. Ecuador: Abya-Yala.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon press.
- Holliday, A. (2003). Social autonomy: Addressing the dangers of culturalism in TESOL. In Palfreyman & Smith (eds.).
- Hopkins, D. (1993). *Una guía para el maestro de investigación en el aula*. Philadelphia: Open University Press.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Hutchinson, T. (1987). What's underneath? An interactive view of material evaluation. En: WANG, J. *Evaluating an EFL course*. (ed.).
- Hutchinson, T. y Torres, E. (1994). "The textbook as agent of change". *ELT Journal* 1994 48(4):315-328.
- Hymes D. (1972). *On communicative competence*. En Pride J.B. and Holmes, J., *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Idiazabal, I. y Larrigan, L. (2004). "La competencia discursiva en la didáctica de las lenguas y del plurilingüismo". En *BilingLatAm* 2004.
- Iglesias, I. (1999). "La creatividad en el proceso de enseñanza de ELE: caracterización y aplicaciones". Consultado por última vez el 19 de abril de 2010, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf.
- Irujo, S. (2006). *To use a textbook or not to use a textbook: is that the question?* Consultado por última vez el 19 de abril de 2010 en

<http://www.coursecrafters>.

Jahangard, A. (2007). "The evaluation of the EFL materials taught at Iranian public high schools". *Karen's Linguistics Issues*. Consultado por última vez el 19 de abril de 2010 en

<http://www3.telus.net/linguisticsissues/bymonth.html>.

Jarvis, P. (2001). *The theory and practice of learning*. London: Kogan.

Karamoozian, F. M., y Riazi, A. (2008). Reading comprehension textbook evaluation checklist. Consultado por última vez en abril 15 del año 2010 en http://www.esworld.info/Articles_19/Development_of_%20a_NewChecklist.pdf.

Kelly, A. (1989). *The curriculum: theory and practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Klein, E. C. (1995). "Second vs. third language acquisition; is there a difference?" *Language learning* 45 (3), pp. 419-465.

Klingber, L. (1978). *Introducción a la Didáctica General*. Pueblo y Educación: La Habana.

Krashen, S.D. (1983). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Lems, K. (2001). *Using music in the adult ESL classroom* [Electronic version].

Consultado por última vez en agosto 2 de 2009, en ERIC/NCLE Digests Web site.

Little, J. (1983). *Using music in the adult ESL classroom* (Versión electrónica). *TESL Talk*, 14 (4), 40-44.

Litz, D. R. A. (2005). "Textbook evaluation and ELT management: a South Korean case study". *Asian EFL Journal*. Consultado por última vez el 17 de abril de 2010 de http://www.asian-efl-journal.com/Litz_thesis.pdf.

Lomas, C. (1998). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires: Paidós.

- López, M. (2000). *Lecturas de metodología histórico-educativa*. Valencia: Martín impresores.
- Lorenzo, M. (1989). "Estudio epistemológico de la didáctica". En Sáens, O. (ed.) *Didáctica General*. Madrid: Anaya.
- McParland, R. (2000). Music to their ears. Consultado por última vez el 20 de octubre de 2009 en Memorial University Newfoundland Queen Elizabeth II Library database.
- Madrid, D. (1996). "Los planes de estudios para la formación inicial de los Maestros de inglés", en Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés. Granada: GRETA, pp. 62-92.
- Madrid, D. (1996b). "The Foreign Language Teacher", en *A Handbook for TEFL*. N. McLaren y D. Madrid (eds.). Alicante, Alcoy: Marfil.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Mager, R. (1974). *Objetivos para la enseñanza efectiva*. Caracas: Salesiano.
- Martín Peris, E. (2010). La educación para la autonomía: un nuevo paradigma docente. Consultado por última vez el 4 de septiembre de 2010 en http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/educacio_autonomia.pdf.
- Martínez, M. (2005). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas Sa De Cv.
- McDonough, J. y Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide*. UK: Blackwell publishing.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.

- McKernan, J. (1999). *Investigación acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Menchén Bellón, F. (1998). "Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender". En Iglesias, I. (1999). *La creatividad en el proceso de enseñanza de ELE: caracterización y aplicaciones*.
- Mora, M. (2008). El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera. Consultado por última vez el 2 de septiembre de 2010 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf.
- Moreno, H. (2005). *Plan de Estudios de lenguas extranjeras*. Ediciones SEM Ltda. Bogotá: Servicios Educativos del Magisterio Ltda.
- Morse J. (1991). "Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation". En: *Rev. Nursing Research*. Wisconsin: Methodology Corner; pp. 253-270.
- Motchar, L. (1980). "Interacción de la cultura y la comunicación". *Cultura y carnaval*. Pasto: Uninariño.
- Motos, T. (1999). *Creatividad dramática*. Universidad Santiago de Compostela: Servicio de publicación e intercambio científico Campus universitario sur.
- Moulton, W. (1968). *The use of models in contrastive linguistics*. In *Georgetown university round table in languages and literature*, ed. J. Alatis, pp. 27-38. Washington D.C: Georgetown University Press.
- Muñoz, I. (1994), *El pensamiento creativo. Desarrollo del programa "Xenius"*, Barcelona, Octaedro. Consultado por última vez el 18 de abril de 2010, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). "Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1 Consultado por última vez el 8 de noviembre de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>.

- Murphey, T. (1990). Using music and song in the foreign language classroom. Consultado por última vez en septiembre 2 de 2008, en <http://www.laits.utexas.edu/hebrew/music/music.html>.
- Nemati, A. (2009). *Evaluation of an ESL English Course Book: A Step towards Systematic Vocabulary Evaluation*. Consultado por última vez en septiembre 8 de 2009, en: <http://www.krepublishers>.
- Niño, L.S. y otros. (1995). La auto-evaluación como proceso transformador de la practica evaluativa escolar. En *Puntos Alternos* N. 01. pp.41-47.
- Nitta, R. y Gardner, S. (2005). *Consciousness-raising and practice in ELT coursebooks*. Consultado por última vez en septiembre 8 de 2009, en: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/1/3.abstract>.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca: Barcelona.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall International.
- Westbury, I. (1991). "Libros de texto: Historia, sesgos, análisis". En: Oakes, J. & Saunders, M. (2004). Education's most basic tools: Access to textbooks and instructional materials in California's public schools. *Teachers College Record*, 106 (10), pp. 1967-1988.
- Ortega, J. L. (2002). *Introducción a la motivación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Ortega, J. L. y Madrid, D. (2006). *Teorías curriculares y práctica docente en la clase de inglés*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Parsons, J. y Goff, S. (1980). "Achievement motivation and values: an alternatives perspective". En Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Pascual, Z. (2008). *Generadores de aprendizaje: PNL y estilos de aprendizaje en los libros de texto de inglés*. Consultado por última vez el 12 de marzo de 2009, en <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Ezanuy>.

- Pérez Gómez, A. I. (1992). "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez S., G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1973). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Pinzón, K. (1993). *Publicidad como reflejo de una identidad cultural*. Tesis de grado. Bogotá.
- Posada, J. (1997). *Notas acerca del constructivismo*. Universidad Nacional. Bogotá: Mimeo.
- Pulido, A. y Pérez, V. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. Consultado por última vez el 15 de julio de 2009 en <http://www.pr.rimed.cu/sitios/Revista%20Mendive/Num7/pdf/2.pdf>.
- Quintar, E. (2002). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista con Estela Quintar. Consultado por última vez el 10 de marzo de 2010 en http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/aula_magna/aula_magna_art1_p3.htm.
- Quintar, E. (2002b). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Universidad Nacional del Comahue, UPN.
- Ramos, J. (2009). "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado". *Marco ELE*, 9, pp.1-33.
- Ranalli, J. (2003). *ELT coursebooks in the age of corpus linguistics: constraints and possibilities*. Consultado por última vez el 10 de marzo de 2010 en <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Ranalli6.pdf>.

- Richards, J. (2001). *The role of textbooks in a language program*. Consultado por última vez el 10 de abril de 2010 en <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks>
- Richards, J. (2002). "Theories of teaching in language teaching". En Ortega, J. L. (2002). *Introducción a la motivación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Richards, J. y Mahoney, D. (2002). "Teachers and textbooks: a survey of beliefs". *Perspectives*, 8 (1), 40-63.
- Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge university press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riding, R. y Rayner, S. (1999). *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers.
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodgers, T. (1986). "Approaches and methods in language teaching". En Ortega, J. L. (2002). *Introducción a la motivación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Rodrigo, M. (2004). *Elementos para una comunicación intercultural*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez, M. y García-Merás E. (2003). *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Consultado por última vez en <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.pdf> el 12 de agosto de 2010.
- Roldán, A. (1999). "El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la práctica". En *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* N° 11. pp. 218 – 232.

- Rotter, J. B. (1982). *El desarrollo y las aplicaciones sociales de aprendizaje de la teoría*. Nueva York: Nueva Praeger.
- Roulet, E. (1972). *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Ryan, R., Connel, J. y Deci, E. (1985). "A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education". En Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. California: Addison-Wesley publishing company.
- Scharle A. and Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schumann, J. (1978). "The acculturation model for second language acquisition". En Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Selanger, S. (1995). "Análisis del texto pedagógico". En Minguez, J. y Beas, M. (Comp.) *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto sur de ediciones S.A.L.
- Sheldon, L. (1988). "ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development". En: Awasthi, J. (2006). *Textbook and its evaluation*. Journal of NELTA Vol. 11 N° 1-2 pp. 1-10.
- Shuell, T. J. (1990). "Phases of meaningful learning. Review of educational research". En Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Skilbeck, M. (1982). "Three educational ideologies". En Horton, T. y Raggart, P. (eds.).

- Silva, C. (2000). *Recent theories of language acquisition in relation to a semantic approach in foreign language teaching*. Madrid: Hispania, 73, pp.163-176.
- Smith, M. K. (1996, 2000). "Curriculum theory and practice" *the encyclopaedia of informal education*, Consultado por última vez el 20 de agosto de 2009 en www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stern, H. H. (1986). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method: some psychological perspectives on language learning*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and practice*, New York: Harcourt Brace and World.
- Terell, T. y Krashen, S. (1983). "The natural approach: language acquisition in the classroom". En Bestard y Pérez (1992). *La didáctica de la lengua inglesa: fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Titone, R. (1968). "Teaching foreign languages: An historical sketch". En Richards, J. (1988). *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge teaching library.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varón, M. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. Consultado por última vez el 12 de marzo de 2009, en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21912427004>.

- Vilá, R. (2003). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación*. España: Universidad de Barcelona. <http://www.tesisexarxa.net/TDX-1216105-135329/index.html>.
- Vigotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Cap. 6.: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. México: Ed. Grijalbo.
- Wallston, K. (1991). "The importance of placing measures of health locus of control beliefs in a theoretical". *Health Educ. Res.*1991; 6: 251-252.
- Weinner, B. (1999). "Human motivation". En Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. NJ: Prentice-Hall International.
- Wessels, Ch. (1987). "From improvisation to publication on an English through drama course". *ELT Journal*, 45, pp. 230-236.
- White, R. V. (1998). *The ELT curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Widdowson, H. G. (1980). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, D. (1983). *Developing criteria for textbook evaluation*. *ELT Journal*, 37/3, 251-255.
- Zabawa, J. (2001). Criteria for FCE textbook evaluation: an attempt at questionnaire formulation. Consultado por última vez el 20 de noviembre de 2009 en http://www.univ.rzeszow.pl/fil_ang/wsar2/sar_v2_17.pdf.

FUENTES PRIMARIAS: LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS

Cunningham, S. y Moor, P. (1998). *Cutting Edge*. Pre-intermediate English course. Student's book. England: Pearson Longman.

Cunningham, S. y Moor, P. (1998). *Cutting Edge*. Pre-intermediate English course. Workbook. England: Pearson Longman.

Cunningham, S. y Moor, P. (1998). *Cutting Edge*. Pre-intermediate English course. Teacher's book. England: Pearson Longman.

Cunningham, S. y Moor, P. (1998). *Cutting Edge*. Intermediate English course. Student's book. England: Pearson Longman.

Cunningham, S. y Moor, P. (2001). *Cutting Edge*. Upper intermediate English course. Student's book. England: Pearson Longman.

Cunningham, S. y Moor, P. (2001). *Cutting Edge*. Upper intermediate English course. Teacher's book. England: Pearson Longman.

Cunningham, S. y Moor, P. (2005). *Cutting Edge*. Advanced English course. Student's book. England: Pearson Longman.

Cunningham, S. y Moor, P. (2005). *Cutting Edge*. Advanced English course. Workbook. England: Pearson Longman.

Soars, J. y Soars, L. (1998). *Headway Elementary*. Student's book. Oxford: Oxford University Press.

Soars, J. y Soars, L. (1998). *Headway Elementary*. Workbook. Oxford: Oxford University Press.

Soars, J. y Soars, L. (1998). *Headway Elementary*. Teacher's book. Oxford: Oxford University Press.

Soars, J. y Soars, L. (1996). *Headway Pre-intermediate. Student's book*. Oxford: Oxford University Press.

Soars, J. y Soars, L. (1996). *Headway Pre-intermediate. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.

Soars, J. y Soars, L. (1996). *Headway Pre-intermediate. Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press.

Soars, J. y Soars, L. (1998). *New Headway Intermediate (Fourth Ed.). Student's book*. Oxford: Oxford University Press.

Soars, J. y Soars, L. (1998). *New Headway Intermediate. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.

Soars, J. y Soars, L. (1998). *New Headway Intermediate. Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press.

NORMATIVA

Departamento de lenguas extranjeras. (2007). Documento de autoevaluación. Bogotá: UNAL.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares en idiomas extranjeros*. Bogotá: Magisterio.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2003). DECRETO 2566 de 2003

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General De Educación. LEY 115 DE 1994.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1992). LEY 30 de 1992.

INDICE DE GRÁFICOS

- Gráfica N° 1. Número de universidades en Colombia (adaptada de “La educación superior en Bogotá y Colombia, 2005”)
- Gráfica N° 2. Programas académicos en Bogotá y en Colombia.
- Gráfica N° 3. Universidades de mayor prestigio en Colombia
- Gráfica N° 4. Frecuencia del uso del libro del profesor
- Gráfica N° 5. Porcentaje de profesores que contestaron la encuesta sobre *New Headway* y *Cutting Edge*
- Gráfica N° 6. Porcentaje de estudiantes practicantes y egresados que contestaron la encuesta sobre *New Headway* y *Cutting Edge*
- Gráfica N° 7. Experiencia profesional docente
- Gráfica N° 8. Experiencia profesional Egresados
- Gráfica N° 9. Descripción, objetivos y contenidos libro de texto *Headway*. Docentes
- Gráfica N° 10. Descripción, objetivos y contenidos libro de texto *Headway*. Estudiantes practicantes y egresados.
- Gráfica N° 11. Niveles de los libros de texto *Cutting Edge* utilizados por los docentes
- Gráfica N° 12. Descripción, objetivos y contenidos *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 13. Descripción, objetivos y contenidos *Cutting Edge* (Estudiantes practicantes y egresados)
- Gráfica N° 14. Valoración comparativa *Cutting Edge* y *Headway* (Docentes)
- Gráfica N° 15. Valoración comparativa *Cutting Edge* y *Headway* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 16. Calidad y utilidad del libro de trabajo *Headway* (Docentes)
- Gráfica N° 17. Calidad y utilidad del libro de trabajo *Headway*

- (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 18. Calidad y utilidad del libro del profesor *Headway* (Docentes)
- Gráfica N° 19. Calidad y utilidad del libro del profesor *Headway* (Percepción practicantes y egresados)
- Gráfica N° 20. Calidad y utilidad de los casetes del profesor *Headway* (Docentes)
- Gráfica N° 21. Calidad y utilidad del casete del estudiante *Headway* (Docentes)
- Gráfica N° 22. Calidad y utilidad del casete del estudiante *Headway* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 23. Calidad y utilidad del video *Headway* (Docentes)
- Gráfica N° 24. Calidad y utilidad del video *Headway* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 25. Calidad y utilidad guía de video *Headway* (Docentes)
- Gráfica N° 26. Calidad y utilidad guía de video *Headway* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 27. Calidad y utilidad sitio web *Headway* (Docentes)
- Gráfica N° 29. Calidad y utilidad propuestas serie *Headway* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 30. Calidad y utilidad libro de trabajo *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 31. Calidad y utilidad libro de trabajo *Cutting Edge* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 32. Calidad y utilidad del libro del profesor *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 33. Calidad y utilidad del libro del profesor *Cutting Edge* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 34. Calidad y utilidad del diccionario *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 35. Calidad y utilidad del diccionario *Cutting Edge* (Practicantes y egresados)

- Gráfica N° 36. Calidad y utilidad del Disco compacto profesor *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 37. Calidad y utilidad del Disco compacto profesor *Cutting Edge* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 38. Calidad y utilidad del Disco compacto estudiante *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 39. Calidad y utilidad del Disco compacto estudiante *Cutting Edge* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 40. Calidad y utilidad del Test pack *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 41. Calidad y utilidad del Test pack *Cutting Edge* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 42. Calidad y utilidad del Video *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 43. Calidad y utilidad del Video *Cutting Edge* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 44. Calidad y utilidad de la guía de video *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 45. Calidad y utilidad de la guía de video *Cutting Edge* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 46. Calidad y utilidad de página web de práctica *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 47. Calidad y utilidad de página web de práctica *Cutting Edge* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 48. Calidad y utilidad las propuestas de la serie *Cutting Edge* (Docentes)
- Gráfica N° 49. Calidad y utilidad las propuestas de la serie *Cutting Edge* (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 50. Comparación uso de materiales de apoyo (Docentes)
- Gráfica N° 51. Comparación uso de materiales de apoyo (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 52. Comparación calidad materiales de apoyo (Docentes)
- Gráfica N° 53. Comparación calidad materiales de apoyo (Practicantes y egresados)

- Gráfica N° 54. Comparación utilidad materiales de apoyo (Docentes)
- Gráfica N° 55. Comparación utilidad materiales de apoyo (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 56. Desarrollo de habilidades *Headway*: Escucha (Docentes)
- Gráfica N° 57. Desarrollo de habilidades *Headway*: Escucha (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 58. Desarrollo de habilidades *Headway*: Habla (Docentes).
- Gráfica N° 59. Desarrollo de habilidades *Headway*: Habla (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 60. Desarrollo de habilidades *Headway*: Lectura (Docentes)
- Gráfica N° 61. Desarrollo de habilidades *Headway*: Lectura (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 62. Desarrollo de habilidades *Headway*: Escritura (Docentes)
- Gráfica N° 63. Desarrollo de habilidades *Headway*: Escritura (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 64. Desarrollo de habilidades *Cutting Edge*: Escucha (Docentes)
- Gráfica N° 65. Desarrollo de habilidades *Cutting Edge*: Escucha (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 66. Desarrollo de habilidades *Cutting Edge*: Habla (Docentes)
- Gráfica N° 67. Desarrollo de habilidades *Cutting Edge*: Habla (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 68. Desarrollo de habilidades *Cutting Edge*: Lectura (Docentes)
- Gráfica N° 69. Desarrollo de habilidades *Cutting Edge*: Lectura (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 70. Desarrollo de habilidades *Cutting Edge*: Escritura (Docentes)

- Gráfica N° 71. Desarrollo de habilidades *Cutting Edge*: Escritura (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 72. Valoración comparativa habilidad escucha (Docentes)
- Gráfica N° 73. Valoración comparativa habilidad escucha (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 74. Valoración comparativa habilidad habla (Docentes)
- Gráfica N° 75. Valoración comparativa habilidad habla (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 76. Valoración comparativa habilidades: Lectura (Docentes)
- Gráfica N° 77. Valoración comparativa habilidades: Lectura (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 78. Valoración comparativa habilidades: Escritura (Docentes)
- Gráfica N° 79. Valoración comparativa habilidades: Escritura (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 80. Resultados TOEFL estudiantes practicantes 2-2009
- Gráfica N° 81. Consolidado de resultados TOEFL.
- Gráfica N° 82. Uso del libro de texto (Docentes, estudiantes practicantes y egresados)
- Gráfica N° 83. Imágenes como recurso didáctico (Docentes)
- Gráfica N° 84. Imágenes como recurso didáctico (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 85. Aspectos relacionados con el libro de texto como elemento motivador (Docentes)
- Gráfica N° 86. Aspectos relacionados utilización de los libros de texto (Practicantes y egresados)
- Gráfica N° 87. Resultados implementación de la propuesta: Desarrollo de la competencia comunicativa a través de la elaboración de videos
- Gráfica N° 88. Resultados de la implementación de la propuesta Creación de canciones: de la experiencia al aprendizaje a través de la literatura

Gráfica N° 89. Resultados implementación propuesta: La propaganda radial como experiencia cultural para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

INDICE DE IMÁGENES

Imagen N° 1	Bogotá en el contexto de Colombia
Imagen N° 2	La Universidad Nacional de Colombia – Ciudad Universitaria – Bogotá
Imagen N° 3	Plan de estudios anterior
Imagen N° 4	Plan curricular vigente
Imagen N° 5	Muestra tabla de contenidos <i>New Headway</i> pre-intermedio
Imagen N° 6	Material visual <i>New Headway</i> Pre-intermediate
Imagen N° 7	Etnias y nacionalidades <i>New Headway</i> pre-intermedio
Imagen N° 8	Etnias y nacionalidades <i>New Headway</i> pre-intermedio
Imagen N° 9	Muestra tabla de contenidos <i>Cutting Edge</i> Intermedio
Imagen N° 10	Muestra tabla de contenidos <i>Cutting Edge</i> advanced
Imagen N° 11	Programa Básico IV Carrera filología e idiomas - inglés (II semestre 2007)
Imagen N° 12	Programa Básico V Carrera filología e idiomas - inglés (II semestre 2007)
Imagen N° 13	Programa para el componente escrito <i>Cutting Edge</i> Intermediate (I-2009)
Imagen N° 14	Material visual <i>Cutting Edge</i> Intermediate
Imagen N° 15	Papel de la mujer <i>Cutting Edge</i> Intermediate
Imagen N° 16	Etnias y nacionalidades <i>Cutting Edge</i> Intermedio
Imagen N° 17	Etnias y nacionalidades <i>Cutting Edge</i> Intermedio

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1 Docentes de planta Departamento Filología e idiomas (inglés)

Tabla N° 2 Titulación Docentes de planta Departamento filología e idiomas
(inglés)

INDICE DE ACRÓNIMOS

CE:	<i>Cutting Edge series</i>
CLL:	Community Language Learning
ILA:	Inglés como Lengua Adicional
ILE:	Inglés como Lengua Extranjera
ISL:	Inglés como Segunda Lengua
LE:	Lengua Extranjera
LM:	Lengua Materna
LT:	Libro de Texto o Libros de Texto
MCER:	Marco Común Europeo de Referencia
MEN:	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
NH:	<i>New Headway series</i>
TPR:	Total Physical Response (Respuesta Física Total)
UNAL:	Universidad Nacional de Colombia

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo N° 1 Encuesta docentes *Headway*
- Anexo N° 2 Encuesta egresados
- Anexo N° 3 Encuesta practicantes
- Anexo N° 4 Entrevista
- Anexo N° 5 Acta febrero 17 de 2000
- Anexo N° 6 Acta febrero 2 de 2001
- Anexo N° 7 Acta abril 26 de 2001
- Anexo N° 8 Acta mayo 22 de 2001
- Anexo N° 9 Acta noviembre 14 de 2001
- Anexo N° 10 Acta agosto 5 de 2002
- Anexo N° 11 Acta febrero 18 de 2009
- Anexo N° 12 Resultados de propuestas alternativas (gráfica I)
- Anexo N° 12A Resultados de propuestas alternativas (gráfica II)
- Anexo N° 12B Resultados de propuestas alternativas (gráfica III)
- Anexo N° 13 Formato de evaluación de textos
- Anexo N° 14 Resultados obtenidos evaluación de textos 2002
- Anexo N° 15 Evaluación proyectos de aula
- Anexo N° 16 Programa Inglés Básico I
- Anexo N° 17 Programa Inglés Básico III

ANEXOS³

³ Presentamos excusas por la calidad de algunos de los documentos anexos. Hemos preferido sacrificar el aspecto estético en aras de la autenticidad.

Anexo 1

Hoja 1

Encuesta de docentes *Headway* (1)

Metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: los libros de texto en la carrera de filología e idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia

ENCUESTA DOCENTES

El presente instrumento tiene como propósito recoger información acerca de la función y el uso del libro de texto como elemento didáctico para la enseñanza del inglés.

Esta información hace parte del trabajo de la Tesis mencionado en el título de esta encuesta. Los resultados de esta investigación y las propuestas metodológicas se harán públicas para el beneficio de la comunidad universitaria.

Agradecemos su tiempo y colaboración.

Nombre del Texto: Headway

Nivel (Marcar X los niveles trabajados):

<input type="checkbox"/>	Beginner
<input type="checkbox"/>	Elementary
<input type="checkbox"/>	Pre-Intermediate
<input type="checkbox"/>	Intermediate
<input type="checkbox"/>	Upper-Intermediate
<input type="checkbox"/>	Advanced

Fecha de edición: 1999

Editorial: Oxford University Press

Autores: John & Liz Soars

A continuación encontrará una serie de preguntas que tienen que ver con la descripción, objetivos, contenidos y forma en que el texto "Headway" desarrolla las actividades y habilidades. Por favor escribir 0 para señalar NO ó 1 si la respuesta es SÍ, y en el caso en que quiera hacer una observación, utilice el espacio dado para este efecto.

PREGUNTAS

¿Cuántos años de experiencia docente tiene como profesor de inglés?

NO = 0

SÍ = 1

Número

¿El texto responde a los objetivos diseñados para el nivel en que éste se utiliza?	
¿El texto incluye el desarrollo de todos los contenidos del programa del curso?	
¿El texto presenta explicaciones claras para los temas propuestos?	
¿Las actividades son las necesarias y suficientes para desarrollar los temas presentados en cada unidad?	
¿De acuerdo a su experiencia docente, el texto presenta una estructura adecuada en cuanto a la distribución de las unidades y actividades? (ej. primero presenta un repaso gramatical y luego ejercicios de listening, reading, writing o speaking)	
¿La estructura en que se presentan los contenidos abordados y el desarrollo de las actividades en cada unidad es siempre la misma?	
¿El texto destaca de alguna manera la información que se considera relevante (ej. negrillas, letras en colores, etc)? ¿Cómo?	
¿Considera que las imágenes que contiene el libro de texto son elementos decorativos o son un recurso didáctico? ¿Por qué?	

Hoja 2

¿Qué materiales complementarios trae el texto?

Criterios de calificación (CALIDAD y UTILIDAD)				
No hay material: 0	Deficiente: 1	Regular: 2	Buena: 3	Excelente: 4

Material Complementario	CALIDAD	UTILIDAD	¿Usted usa este material? Marcar SÍ o NO
Workbook			
Teacher's book			
Glossary / Dictionary			
Teacher's cassette or CD			
Student's cassette or CD			
Test-pack			
Student's CD ROM Interactivo			
Video			
Video Guide			
Web site access			
Propuestas útiles			
Otros ¿cuáles?			

¿Usted utiliza el libro del profesor?

Coloque el número de acuerdo a la respuesta de Pregunta No. 9		
Nunca: 1	A veces: 2	Siempre: 3

Para las siguientes preguntas responda en la casilla del lado derecho SÍ o NO. En las preguntas 12 y 13 puede justificar o complementar su respuesta si lo desea.

	SÍ o NO
¿Considera útil la propuesta de ejercicios hecha por el Workbook? ¿Por qué?	
¿Usted utiliza los materiales complementarios para ayudar a la consolidación de los temas presentados en cada unidad? ¿Cuáles?	

Las siguientes preguntas buscan indicar si el libro cuenta con diversas opciones de apoyo a las siguientes habilidades.

LISTENING	SÍ o NO
Número adecuado de actividades	
Variedad de acentos	
Variedad de ejercicios	
Utilización de material de actualidad (canciones, speeches, etc)	

SPEAKING AND TALKING	SÍ o NO
Número adecuado de actividades	
Role play activities	
Actividades que promuevan la competencia comunicativa	
Otras actividades que promuevan la diferencia entre speaking y talking	
Incluye ejercicios de fonética	

Hoja 3

READING		<i>Sí o No</i>
Número adecuado de actividades		
Incluye material auténtico		
El texto refuerza los temas de gramática planteados para la unidad		

WRITING		<i>Sí o No</i>
Número adecuado de actividades		
Innovación en la propuestas de ejercicios para desarrollar esta habilidad		
El nivel de dificultad es el apropiado		
Ejercicios de escritura dirigida		

OTROS ASPECTOS RELACIONADOS

Nota: Debajo de cada pregunta usted encontrará un espacio en blanco para justificar su respuesta en caso de requerirlo.

	<i>Sí o No</i>
¿El texto hace referencia a temas de actualidad como tecnología, literatura, ocio, etc? _____	

¿El texto permite al estudiante entrar en contacto con la vida cotidiana, costumbres, y tradiciones de las distintas culturas angloparlantes? _____	

¿El texto propicia orientaciones específicas sobre cómo desarrollar los ejercicios propuestos? _____	

¿El texto formula diferentes criterios y herramientas para que el profesor y estudiante evalúen los objetivos y contenidos propuestos para el curso? _____	

¿El texto incluye ejercicios de auto evaluación y co evaluación? _____	

¿Considera usted el libro de texto como un recurso que facilita el aprendizaje de sus estudiantes? _____	

¿Usted sigue el libro fielmente? _____	

¿Cree usted que el libro de texto es un elemento motivador dentro del proceso de aprendizaje de sus estudiantes? _____	

¿Este libro de texto sigue las orientaciones dadas por el Marco de referencia europeo para la enseñanza de las lenguas? _____	

¿El libro de texto fomenta la utilización de otros recursos educativos (internet, prensa, lectura de libros, películas, etc.)? _____	

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Anexo 2

Hoja 1

Encuesta de egresados

Metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: los libros de texto en la carrera de filología e idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia

ENCUESTA EGRESADOS

El presente instrumento tiene como propósito recoger información acerca de la función y el uso del libro de texto como elemento didáctico para la enseñanza del inglés.

Esta información hace parte del trabajo de la Tesis mencionado en el título de esta encuesta. Los resultados de esta investigación y las propuestas metodológicas se harán públicas para el beneficio de la comunidad universitaria.

Agradecemos su tiempo y colaboración.

Nombre del Texto: Headway

Nivel (Marcar X los niveles trabajados):

- Beginner
 Elementary
 Pre-Intermediate
 Intermediate
 Upper-Intermediate
 Advanced

Fecha de edición: 1999

Editorial: Oxford University Press

Autores: John & Liz Soars

Fecha de Evaluación:

A continuación encontrará una serie de preguntas que tienen que ver con la descripción, objetivos, contenidos y forma en que el texto "Headway" fue utilizado como parte de su proceso de formación en lengua extranjera durante el pregrado. Por favor escribir 0 para señalar NO ó 1 si la respuesta es SÍ, y en el caso en que quiera hacer una observación, utilice el espacio dado para este efecto.

PREGUNTAS

1.	¿Hace cuánto tiempo terminaron sus estudios?	
	<input type="checkbox"/> NO = 0 <input type="checkbox"/> SÍ = 1	<i>Número</i>
2.	¿El texto respondió a los objetivos diseñados para el nivel en que éste se utilizó?	
3.	¿El texto incluyó el desarrollo de todos los contenidos del programa de los cursos?	
4.	¿El texto presentó explicaciones claras para los temas propuestos?	
5.	¿Las actividades fueron las necesarias y suficientes para desarrollar los temas presentados en cada unidad?	
6.	¿De acuerdo a su experiencia, el texto presentó una estructura adecuada en cuanto a la distribución de las unidades y actividades? (ej, primero presenta un repaso gramatical y luego ejercicios de listening, reading, writing o speaking)	
7.	¿La estructura en que se presentaron los contenidos abordados y el desarrollo de las actividades en cada unidad fue siempre la misma?	
8.	¿El texto destacó de alguna manera la información que se considera relevante (ej, negritas, letras en colores, etc)? ¿Cómo? _____	
9.	¿Considera que las imágenes que contenía el libro de texto fueron elementos decorativos o un recurso didáctico? ¿Por qué? _____	

Hoja 2

10. ¿Qué materiales complementarios del texto fueron utilizados por sus profesores ?

Criterios de calificación (CALIDAD y UTILIDAD)				
No hay material: 0	Deficiente: 1	Regular: 2	Buena: 3	Excelente: 4

Material Complementario	CALIDAD	UTILIDAD	¿Sus profesores usaron este material? Marcar SÍ o NO
Workbook			
Teacher's book			
Glossary / Dictionary			
Teacher's cassette or CD			
Student's cassette or CD			
Test-pack			
Student's CD ROM interactivo			
Video			
Video Guide			
Web site access			
Propuestas útiles			
Otros ¿cuáles? (ejercicios online, etc...)			

11. ¿Con qué frecuencia usaban sus profesores el Teacher's book?

Coloque el número de acuerdo a la respuesta de Pregunta No. 10		
Nunca: 1	A veces: 2	Siempre: 3

Para las siguientes preguntas responda en la casilla del lado derecho SÍ o NO. En las preguntas 12 y 13 puede justificar o complementar su respuesta si lo desea.

	SÍ o NO
12. ¿Considera útil la propuesta de ejercicios hecha por el Workbook? ¿Por qué?	
13. ¿Sus profesores utilizaron los materiales complementarios para ayudar a la consolidación de los temas presentados en cada unidad? ¿Cuáles?	

Las siguientes preguntas buscan indicar si el libro contó con diversas opciones de apoyo a las siguientes habilidades.

14. **LISTENING** SÍ o NO
- | | |
|--|--|
| Número adecuado de actividades | |
| Variedad de acentos | |
| Variedad de ejercicios | |
| Utilización de material de actualidad (canciones, speeches, etc) | |
- Observaciones:
15. **SPEAKING AND TALKING** SÍ o NO
- | | |
|--|--|
| Número adecuado de actividades | |
| Role play activities | |
| Actividades que promuevan la competencia comunicativa | |
| Otras actividades que promuevan la diferencia entre speaking y talking | |
| Incluye ejercicios de fonética | |
- Observaciones:
16. **READING** SÍ o NO
- | | |
|--------------------------------|--|
| Número adecuado de actividades | |
| Incluye material autentico | |

Hoja 3

El texto refuerza los temas de gramática planteados para la unidad	
--	--

Observaciones:

17.	WRITING	<i>Sí o No</i>
	Número adecuado de actividades	
	Innovación en la propuestas de ejercicios para desarrollar esta habilidad	
	El nivel de dificultad es el apropiado	
	Ejercicios de escritura dirigida	

Observaciones:

OTROS ASPECTOS RELACIONADOS

Nota: Debajo de cada pregunta usted encontrará un espacio en blanco para justificar su respuesta en caso de requerirlo.

		<i>Sí o No</i>
18.	¿El texto hizo referencia a temas de actualidad como tecnología, literatura, ocio, etc?	
19.	¿El texto permite al estudiante entrar en contacto con la vida cotidiana, costumbres, y tradiciones de las distintas culturas angloparlantes?	
20.	¿El texto propició orientaciones específicas sobre cómo desarrollar los ejercicios propuestos?	
21.	¿El texto formuló diferentes criterios y herramientas para que el profesor y estudiante evaluaran los objetivos y contenidos propuestos para el curso?	
22.	¿El texto incluyó ejercicios de auto evaluación y co evaluación?	
23.	¿Considera usted el libro de texto como un recurso que facilitó el aprendizaje de sus estudiantes?	
24.	¿Sus profesores siguieron el libro fielmente?	
25.	¿Cree usted que el libro de texto fue un elemento motivador dentro de su proceso de aprendizaje?	
26.	¿Este libro de texto sigue las orientaciones dadas por el Marco de referencia europeo para la enseñanza de las lenguas?	
27.	¿El libro de texto fomentó la utilización de otros recursos educativos (internet, prensa, lectura de libros, películas, etc.)?	

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Anexo 3

Hoja 1

Encuesta de practicantes

Metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: los libros de texto en la carrera de filología e idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia

ENCUESTA PRACTICANTES

El presente instrumento tiene como propósito recoger información acerca de la función y el uso del libro de texto como elemento didáctico para la enseñanza del inglés.

Esta información hace parte del trabajo de la Tesis mencionado en el título de esta encuesta. Los resultados de esta investigación y las propuestas metodológicas se harán públicas para el beneficio de la comunidad universitaria.

Agradecemos su tiempo y colaboración.

Nombre del Texto: New Headway

Nivel (Marcar con X los niveles trabajados):

<input type="checkbox"/>	Elementary
<input type="checkbox"/>	Pre-Intermediate
<input type="checkbox"/>	Intermediate
<input type="checkbox"/>	Upper-Intermediate
<input type="checkbox"/>	Advanced

Fecha de edición: 1999

Editorial: Oxford University Press

Autores: John & Liz Soars

Fecha de Evaluación: _____

PREGUNTAS

NO = 0

SÍ = 1

Número

1.	¿El texto ha respondido a los objetivos diseñados para el nivel en que éste se utiliza?	
2.	¿El texto ha incluido el desarrollo de todos los contenidos del programa de los cursos?	
3.	¿El texto presenta explicaciones claras para los temas propuestos?	
4.	¿Las actividades han sido las necesarias y suficientes para desarrollar los temas presentados en cada unidad?	
5.	¿Usted considera que el texto presenta una estructura adecuada en cuanto a la distribución de las unidades y actividades? (ej, primero presenta un repaso gramatical y luego ejercicios de listening, reading, writing o speaking)	
6.	¿La estructura en la que se presentan los contenidos abordados y el desarrollo de las actividades en cada unidad es siempre la misma?	
7.	¿El texto destaca de alguna manera la información que se considera relevante (ej, negrillas, letras en colores, etc)? ¿Cómo?	
8.	¿Considera que las imágenes que contine el libro de texto son elementos decorativos o son un recurso didáctico? ¿Por qué?	

9. ¿Qué materiales complementarios del texto han sido utilizados por sus profesores?

Criterios de calificación (CALIDAD y UTILIDAD)

No hay material: 0	Deficiente: 1	Regular: 2	Buena: 3	Excelente: 4
--------------------	---------------	------------	----------	--------------

Material Complementario	CALIDAD	UTILIDAD	¿Sus profesores han usado este material? Marcar SÍ o NO
Workbook			
Teacher's book			
Glossary / Dictionary			
Teacher's cassette or CD			
Student's cassette or CD			

Hoja 2

Test-pack			
Student's CD ROM Interactivo			
Video			
Video Guide			
Web site access			
Propuestas útiles			
Otros ¿cuáles?			
(ejercicios online, etc...)			

10. ¿Con qué frecuencia sus profesores han usado el Teacher's book?

Coloque el número de acuerdo a la respuesta de Pregunta No. 9		
Nunca: 1	A veces: 2	Siempre: 3

Para las siguientes preguntas responda en la casilla del lado derecho SÍ o NO. En las preguntas 11 y 12 puede justificar o complementar su respuesta si lo desea.

		<i>Sí o No</i>
11.	¿Considera útil la propuesta de ejercicios hecha por el Workbook? ¿Por qué?	
12.	¿Sus profesores utilizan los materiales complementarios para ayudar a la consolidación de los temas presentados en cada unidad?	

Las siguientes preguntas buscan indicar si el libro cuenta con diversas opciones de apoyo a las siguientes habilidades.

13. **LISTENING** *Sí o No*

Número adecuado de actividades	
Variedad de acentos	
Variedad de ejercicios	
Utilización de material de actualidad (canciones, speeches, etc)	

Observaciones:

14. **SPEAKING AND TALKING** *Sí o No*

Número adecuado de actividades	
Rôle play activities	
Actividades que promuevan la competencia comunicativa	
Otras actividades que promuevan la diferencia entre speaking y talking	
Incluye ejercicios de fonética	

Observaciones:

15. **READING** *Sí o No*

Número adecuado de actividades	
Incluye material autentico	
El texto refuerza los temas de gramática planteados para la unidad	

Observaciones:

16. **WRITING** *Sí o No*

Número adecuado de actividades	
Innovación en la propuestas de ejercicios para desarrollar esta habilidad	
El nivel de dificultad es el apropiado	
Ejercicios de escritura dirigida	

Observaciones:

OTROS ASPECTOS RELACIONADOS

Hoja 3

Nota: Debajo de cada pregunta usted encontrará un espacio en blanco para justificar su respuesta en caso de requerirlo.

		<i>Sí o No</i>
17.	¿El texto hace referencia a temas de actualidad como tecnología, literatura, ocio, etc?	
18.	¿El texto le ha permitido como estudiante entrar en contacto con la vida cotidiana, costumbres, y tradiciones de las distintas culturas angloparlantes?	
19.	¿El texto ha propiciado orientaciones específicas sobre cómo desarrollar los ejercicios propuestos?	
20.	¿El texto formula diferentes criterios y herramientas para que el profesor y estudiante evalúen los objetivos y contenidos propuestos para el curso?	
21.	¿El texto incluye ejercicios de auto evaluación y co evaluación?	
22.	¿Considera usted el libro de texto como un recurso que ha facilitado su aprendizaje de la lengua extranjera?	
23.	¿Sus profesores han hecho un seguimiento fiel del libro?	
24.	¿Cree usted que el libro de texto ha sido un elemento motivador dentro de su proceso de aprendizaje?	
25.	¿Usted considera que este libro es una buena herramienta para su aprendizaje de la lengua extranjera?	
26.	¿Este libro de texto sigue las orientaciones dadas por el Marco de Referencia Europeo para la enseñanza de las lenguas?	

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Anexo 4

Entrevista

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: LOS LIBROS DE TEXTO EN LA CARRERA DE FILOLOGÍA E IDIOMAS (INGLÉS) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Entrevista a Coordinadora de la carrera Filología e idiomas –Inglés-

Esta entrevista tiene como propósito principal conocer la opinión de la Coordinadora de la carrera Filología e idiomas –Inglés- del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, acerca de los libros de texto utilizados entre el 2000 y el 2009 y las razones que llevaron al cambio de éstos durante estos años.

La información recogida a través de esta entrevista será tenida en cuenta para el desarrollo del trabajo de tesis mencionado en el encabezado y con el cual se opta al título de Doctor en Didáctica de la Lengua y la literatura. Los interrogantes son los siguientes:

1. ¿Cuántos años llevas como docente del Departamento de Lenguas extranjeras?
2. ¿Cuántos años llevas como coordinadora de la carrera de Filología e idiomas –inglés-?
3. Desde tu punto de vista como coordinadora de la carrera ¿por qué se utilizan los libros de texto en la formación de los docentes de inglés en el departamento?
4. ¿Qué libros de texto se han utilizado en los últimos 10 años?
5. ¿Conoces las razones que llevaron a la escogencia de éstos?
6. ¿Sabes cuales fueron los criterios que se tuvieron en cuenta para optar por estos libros?
7. ¿Por cuantos años se utilizó la serie NH?
8. ¿Tienes conocimiento del por qué se cambió de la serie NH a la serie CE?
9. ¿Por cuantos años se ha utilizado la serie CE?
10. ¿Sabes que se ha planteado por parte de los docentes acerca de los resultados obtenidos con la serie CE?
11. ¿Existe la posibilidad de cambiar esta serie por otra? Cuáles son las razones?
12. Una última pregunta, ¿Consideras que los docentes han utilizado los libros de texto como el currículo de la carrera?

Muchas gracias por la colaboración.

REUNION FEBRERO 17 DEL 2000

ACTA

Se llevaron a cabo dos reuniones el mismo día: mañana y tarde
A la sesión de la mañana asistieron los siguientes profesores:

Miguel Ignacio Rodríguez
Claudia Lombana
Luis Orlando Hernández
Alberto Abouchar
Norma Ojeda
Rosana Casas
Sonia Delgado d Valencia

A la sesión de la tarde asistieron los siguientes profesores:

Francisco Vitolo
Elizabeth Rodríguez
Martha Lucia Barriga
Randy Barfield
Luisa Vilorio
Juanita Reyes

El objetivo de la reunión se centró en la Propuesta para el análisis de los Niveles de suficiencia que este semestre se llevará a cabo teniendo en cuenta que los profesores que dictan un mismo nivel puedan trabajar conjuntamente y reunirse por cuenta propia para el análisis respectivo. Habrá dos plenarios para dar a conocer los niveles acordados .

Los profesores de la mañana aceptaron esta modalidad de trabajo y propusieron que haya una plenaria inicial para conocer los niveles existentes en el momento. Se acordó para el Lunes 28 de febrero a las 10:00. Esta fecha fue necesario aplazarla debido a que ese día hubo reunión general de departamento a la misma hora. Los profesores que asistieron en la tarde propusieron que las reuniones decisorias deben hacerse conjuntamente por lo cual se propuso hacerlas a medio día para que puedan asistir todos los profesores. Algunos propusieron que las respectivas reuniones se hagan cada 15 días.

Paralelo a este objetivo también se discutió la necesidad de cambiar el texto Headway. Surgieron varias críticas sobre el contenido de las "lecturas" que son culturalmente "biased" y cuyo enfoque es a veces repetitivo, pues se limita a preguntas de información desconociendo otras estrategias que se emplean al abordar textos más críticos y científicos. También se dijo que los registros que emplea el texto son exóticos para los estudiantes, pues ellos requieren otros registros como son los norteamericanos. También se critica el componente de "Listening" y según la profesora Lombana los ejemplos son muy sencillos pues no exigen mucho esfuerzo por parte del estudiante. Ella encuentra muchos

Anexo 5

Hoja 2

problemas de "Writing" en el nivel IV y se queja del nivel de los estudiantes que lo considera deficiente. La profesora Ojeda ratifica la necesidad de acordar otros niveles pues los estudiantes de ahora han rebasado los niveles preestablecidos. Los profesores están de acuerdo con la necesidad de definir: estándares de nivel, objetivos, indicadores de logro, materiales y evaluación. La profesora Sonia advierte sobre los cambios rápidos de textos, y propone hacer más reuniones para solucionar problemas tales como cambio de texto, reforzar la escritura y la lectura etc.

Otro punto que se discutió tanto en la mañana como en la tarde fue la Propuesta de la reestructuración de la Carrera. La profesora Ojeda hizo una relación de la evolución y los acuerdos a que se llegó respecto al nuevo plan en donde se daba igual intensidad horaria tanto al Inglés como lengua obligatoria y Francés o Alemán como segunda lengua. (Se mostró copia del plan en donde aparecen 10 horas desde el comienzo) También se dijo que las líneas de profundización serían en Inglés. Los profesores de la mañana aceptaron como estaba la propuesta en aras de la equidad y para aligerar el proceso de aprobación. Los profesores de la tarde no lo aceptaron así y propusieron que se intensifique el Inglés del nivel I al V y de ahí en adelante como está. La Coordinadora solicitó a la Directora hacer algunas aclaraciones y debido a la premura del tiempo, ella no pudo dedicar más de 15 minutos a la discusión. Los argumentos de discusión fueron los siguientes:

- El Inglés debe privilegiarse como lengua obligatoria pero con mayor intensidad
- Hay que pensar en la realidad del país y de la universidad. Los matriculados de Francés son muy pocos.
- El egresado de todas maneras va a ser profesor de Inglés y su nivel debe ser excelente.

Las dos reuniones terminaron con el propósito de reunirnos para solucionar todos estos problemas

LEYLA MARIA ROJAS
Coordinadora Area de Inglés- Carrera

Anexo 6

Hoja 1

REUNION DE PROFESORES AREA DE INGLES

FECHA: Febrero 2 del 2001.

HORA: 10:00 AM.

- AGENDA: 1. Conversatorio trabajo profesora Claudia Lombana.
2. ELTECS. Presentación profesora Melba Libia Cárdenas.

ACTA

FECHA: Enero 30 del 2001.

HORA: 10:00 AM.

- AGENDA: 1. Presentación profesora Elizabeth Rodríguez nueva serie
Del libro Headway nivel Elemental y Pre-intermedio.

PROFESORES QUE ASISTIERON: Sonia Delgado
Giovanni López
Leyla Rojas
Humberto Tamayo
Melba Libia Cárdenas
Elizabeth Rodríguez
Francisco Vitolo
Claudia Lombana
Sandra Martínez

La reunión se inicia a las 10:15 AM.

Anexo 6

Hoja 2

La profesora Elizabeth Rodríguez hace una presentación de la nueva edición del libro Headway en los niveles Elemental y Pre-intermedio los aspectos más importantes que resalta son los siguientes:

- El enfoque
- La contextualización
- La secuencialidad
- La continuidad
- La espiralidad
- La base cultural

Para realizar un análisis más profundo la profesora entrega un set de preguntas que ayudarán a hacer una análisis de este libro, las cuales a establecer los estándares mínimos para los estudiantes de la carrera, como los estudiantes han aprendido y a que nivel de proficiencia se debe llegar, estos estándares no deben estar basados en el libro.

Con respecto a este punto la profesora Melba Libia propone que no se haga el pilotaje este semestre, y que se fortalezca la propuesta de "Project Work". También propone que se haga un análisis comparativo de los libros que se encuentran en el mercado, teniendo en cuenta el cambio que se realizará a la carrera.

Para realizar este trabajo se plantea elaborar un cronograma de actividades el cual incluya una reunión semanal para analizar las series:

1. Definir los estándares mínimos.
2. Analizar las series existentes en el mercado.
3. Con el texto elegido realizar un pilotaje.

Anexo 6

Hoja 3

La Coordinadora Sonia Delgado solicita a los profesores que tanto el programa, como la elaboración de los exámenes parciales y finales se haga por niveles. Esto se puede realizar por medio de un coordinador por nivel, retomando así la propuesta hecha por la coordinación anterior.

EL ESTA REUNION SE LLEGA AL ACUERDO DE HACER UNA CLAUSULA DE CUMPLIMIENTO, EN LA QUE LOS PROFESORES DEL AREA DE INGLES SE COMPROMETEN CON EL PROYECTO, EN SU ELABORACION Y DESARROLLO.

Se convoca a nueva reunión para el viernes 2 de febrero a las 10:00 AM para discutir sobre el cronograma de actividades y analizar el material elaborado por la profesora Claudia Lombana como estándares mínimos para la carrera de Inglés.

La reunión finaliza a las 11:50 AM.

Anexo 7

Hoja 1

ACTA

FECHA: Abril 26 de 2001

HORA: 3:25 PM

AGENDA: 1. Definir cambio de libro con respecto a la nueva serie
De Headway.

PROFESORES QUE ASISTIERON: Sonia Delgado
Angelica Saenz
Claudia Lombana
Javier Rodríguez
Leyla Rojas
Alicia Marulanda
Fernando Zambrano
Minerva Gaona
María Cristina Vera
Elizabeth Rodríguez
Randall Barfield

Anexo 7

Hoja 2

La reunión se inicia a las 3:40 PM.

1. Los estándares están un poco altos con relación a la realidad de los estudiantes de la carrera.

Al respecto la profesora Sonia Delegado plantea pilotear los estándares mínimos ya trabajados y observar si realmente funcionan para cambiarlos al final del semestre.

2. La profesora Sonia Delgado afirma que se debe empujar a los estudiantes para que ellos puedan demostrar sus capacidades en el aprendizaje del Inglés.

3. El nivel de inglés para los estudiantes de la carrera que se podría tener para los estudiantes a partir de los niveles VII, VIII, IX y X, es el siguiente:

VII → Intermediate

VIII → Upper Intermediate

IX → Low Advance

X → Advance

4. Se solicita a los profesores asistentes una cuota para la celebración del día de la secretaría.

La próxima reunión se llevará a cabo el día Lunes 14 de Mayo de 4:00 PM a 7:00 PM, en la cual se seguirán discutiendo el tema de los estándares mínimos de los niveles VII, VIII, IX y X.

La reunión finaliza a las 4:30 PM.

Anexo 8

Hoja 1

ACTA

FECHA: Mayo 22 de 2001

HORA: 4:00 PM

- AGENDA:**
1. Propuesta profesora Norma Ojeda sobre pilotaje nivel Básico VII para el próximo semestre.
 2. Perfil del estudiante de la carrera de Inglés debe tener.
 3. Decidir el cambio de libro de acuerdo a las conclusiones que los profesores tengan sobre los cursos básicos.

PROFESORES QUE ASISTIERON: Sonia Delgado
Francisco Ballén
Claudia Lombana
Claudia Nussbaum
Leyla Rojas
Javier Rodriguez
Fernando Zambrano
Angelica Saenz
Minerva Gaona

Anexo 8

Hoja 2

Elizabeth Rodríguez

Randall Barfield

María Cristina Vera

La reunión se inicia a las 4:10 PM.

1. Se hace lectura de la agenda.
2. La profesora Sonia Delgado hace lectura de la programación académica correspondiente al segundo semestre del año 2001.
La profesora Norma Ojeda no dictará ninguna clase durante el semestre.
3. El profesor Francisco Ballén hace algunos comentarios sobre la importancia de elaborar los estándares mínimos para la carrera de inglés:
 - Algunas estructuras gramaticales no se dictan en los cursos básicos.
 - El desarrollo de las habilidades comunicativas se deben desarrollar con otros cursos complementarios.
 - El libro no debe ser un instrumento definitivo para la clase sino que se debe tener como una "guía".
 - Al estudiante se le deben dar lecturas complementarias.
4. Los profesores deben compartir los aspectos que los estudiantes encontraron en los estándares mínimos.
La profesora Claudia Nussbaum hace lectura sobre la discusión que sostuvo con los estudiantes sobre los estándares, y el comentario que más importante fue la falta de material suplementario.

Anexo 9

Hoja 1

ACTA

REUNIÓN DE PROFESORES ÁREA DE INGLÉS-BASICOS

FECHA: 14 de noviembre de 2001

- AGENDA: 1. Socialización de reportes del desarrollo de los programas
2. Discusión y votación acerca de la adopción de la serie Cutting Edge

COMENZÓ: 1:35 P.M.

ASISTENTES:

Claudia Nussbaum	Alicia Marulanda
Maria Cristina Vera	Claudia Nieto
Fernando Zambrano	Randall Barfield
Leyla Rojas - se excusó	Elizabeth Rodriguez-Incapacidad
Sonia Delgado de Valencia- quien coordinó la reunión	

AUSENTES:

Minerva Gaona	Angélica Sáenz
John Jairo Viáfara	Andrea Ariza
Javier Rodríguez	Luis Orlando Hernández
Ricardo Romero	Francisco Vítolo

- Para esta reunión se le pidió a los profesores presentar un informe ejecutivo acerca del desarrollo del programa del curso. Además de éste las conclusiones acerca del funcionamiento del libro que se estaba siguiendo como guía. (New headway/Cutting Edge)
- La profesora Claudia Nussbaum tomó la palabra y se refirió a estos dos temas: "se dio mucha importancia al trabajo en equipo en un intento por cambiar los paradigmas tradicionales del papel del profesor. A través de una visión como la del aprendizaje colaborativo los individuos de un grupo aprenden a respetar las debilidades y fortalezas de los otros y a valorar sus contribuciones dejando de lado la idea de competencia y permitiendo que todos los miembros del grupo obtengan mejores resultados por medio de la cooperación. De esta forma el profesor deja de ser visto como una figura autoritaria, ya que la autoridad y la responsabilidad son compartidas por todos los miembros de un grupo donde los alumnos aprenden del profesor y éste a su vez aprende de los alumnos"
- La profesora Nussbaum trabajó con el libro Cutting Edge Upper-Intermediate el cual considera muy útil para trabajar con el enfoque colaborativo, ya que ofrece la posibilidad de trabajar por tareas orientadas principalmente hacia las dos habilidades productivas (writing, speaking). La gramática se enseña con base en el descubrimiento, por parte del alumno, de las nuevas estructuras con base en su propio conocimiento, lanzando hipótesis para hacer reglas generales. Las actividades de escucha están integradas en cada módulo, tanto de textos largos como la práctica de

Anexo 9

Hoja 2

modelos de pronunciación. La sección de escritura desarrolla áreas como escribir un primer borrador, mejoramiento del borrador y producción final de un escrito, que complementadas con material adicional pueden conducir al desarrollo de escritos de calidad. La profesora recomienda la adopción de la serie Cutting Edge, después de haberla piloteado y conociendo a fondo las series North Star y Headway.

- La profesora Claudia Nussbaum, recalcó que algunos de los comentarios que incluyó en la evaluación del libro, estuvieron basados en los comentarios de sus alumnos en una especie de encuesta que realizó con el fin de conocer la opinión de sus estudiantes.
- Se dio lectura a los comentarios evaluativos del profesor Luis Orlando Hernández acerca del texto New headway Upper-Intermediate para nivel V. "El texto presenta un contenido que da cuenta de las cuatro habilidades de manera integrada. El libro adolece de un componente para writing de manera más sistemática. El componente lexical es bastante intenso, lo cual enriquece notablemente el vocabulario de los estudiantes. Su orientación es decididamente Británica. El workbook constituye un buen complemento. Si se considera la adopción de una nueva serie, esto ha de ser el resultado de un análisis confiable, habiendo tenido la posibilidad de cotejar diferentes opciones." A este respecto los profesores asistentes comentaron que esta última solicitud no era pertinente, ya que el pilotaje de la serie Cutting Edge se ha venido haciendo cuidadosamente y con seriedad por parte de los profesores del Departamento que dictan los cursos básicos desde el año pasado. Las otras opciones que se estudiaron fueron life Lines, North Star, Matters y On target, pqeo no satisficieron las necesidades de la U.N., cuyo objetivo es preparar futuros profesores de inglés.
- La Prof. María Cristina Vera utilizó el libro New Hedway Intermediate (unidades 9-12) pero basó su curso principalmente en material auténtico sacado de internet, porque considera que las lecturas y aún los ejercicios del libro Headway son, no sólo induficientes sino anticuados y elementales para el nivel cognitivo de los estudiantes de la U.N. Para 'listening' se trataron temas de tecnología y educación que llamaron la atención de los alumnos.
- El profesor Randall Barfield manifestó su inquietud acerca de la situación de algunos alumnos que parecen no encajar en el programa de la carrera y considera que esto debería tratarse desde los primeros semestres ya que es ahí donde están los índices de deserción y bajo rendimiento en los cursos más avanzados.
- La profesora Claudia Nieto encontró dificultades en el trabajo por proyectos, ya que no todos los alumnos lograron trabajar en un grupo con resultados satisfactorios, especialmente aquellos que tienen un muy alto rendimiento a nivel individual (no saben trabajar en equipo). Se recomendó recalcar a los estudiantes que el trabajo por grupos hace parte integral del curso y representa la tercera parte de la calificación, con el fin de que esos alumnos cambien su mentalidad y se encaminen hacia la meta del aprendizaje colaborativo. En cuanto al libro, la profesora encuentra que el texto 'New

Anexo 9

Hoja 3

modelos de pronunciación. La sección de escritura desarrolla áreas como escribir un primer borrador, mejoramiento del borrador y producción final de un escrito, que complementadas con material adicional pueden conducir al desarrollo de escritos de calidad. La profesora recomienda la adopción de la serie Cutting Edge, después de haberla piloteado y conociendo a fondo las series North Star y Headway.

La profesora Claudia Nussbaum, recalcó que algunos de los comentarios que incluyó en la evaluación del libro, estuvieron basados en los comentarios de sus alumnos en una especie de encuesta que realizó con el fin de conocer la opinión de sus estudiantes.

Se dio lectura a los comentarios evaluativos del profesor Luis Orlando Hernández acerca del texto New headway Upper-Intermediate para nivel V. "El texto presenta un contenido que da cuenta de las cuatro habilidades de manera integrada. El libro adolece de un componente para writing de manera más sistemática. El componente lexical es bastante intenso, lo cual enriquece notablemente el vocabulario de los estudiantes. Su orientación es decididamente Británica. El workbook constituye un buen complemento. Si se considera la adopción de una nueva serie, esto ha de ser el resultado de un análisis confiable, habiendo tenido la posibilidad de cotejar diferentes opciones." A este respecto los profesores asistentes comentaron que esta última solicitud no era pertinente, ya que el pilotaje de la serie Cutting Edge se ha venido haciendo cuidadosamente y con seriedad por parte de los profesores del Departamento que dictan los cursos básicos desde el año pasado. Las otras opciones que se estudiaron fueron life Lines, North Star, Matters y On target, pero no satisficieron las necesidades de la U.N., cuyo objetivo es preparar futuros profesores de inglés.

La Prof. María Cristina Vera utilizó el libro New Hedway Intermediate (unidades 9-12) pero basó su curso principalmente en material auténtico sacado de internet, porque considera que las lecturas y aún los ejercicios del libro Headway son, no sólo insuficientes sino anticuados y elementales para el nivel cognitivo de los estudiantes de la U.N. Para 'listening' se trataron temas de tecnología y educación que llamaron la atención de los alumnos.

El profesor Randall Barfield manifestó su inquietud acerca de la situación de algunos alumnos que parecen no encajar en el programa de la carrera y considera que esto debería tratarse desde los primeros semestres ya que es ahí donde están los índices de deserción y bajo rendimiento en los cursos más avanzados.

La profesora Claudia Nieto encontró dificultades en el trabajo por proyectos, ya que no todos los alumnos lograron trabajar en un grupo con resultados satisfactorios, especialmente aquellos que tienen un muy alto rendimiento a nivel individual (no saben trabajar en equipo). Se recomendó recalcar a los estudiantes que el trabajo por grupos hace parte integral del curso y representa la tercera parte de la calificación, con el fin de que esos alumnos cambien su mentalidad y se encaminen hacia la meta del aprendizaje colaborativo. En cuanto al libro, la profesora encuentra que el texto 'New

'Headway Elementary' es una buena guía que encaja con las necesidades del estudiante. Sin embargo, sugiere la adopción de una sola serie, para todos los cursos con el fin de garantizar la continuidad y homogeneidad en la presentación de los contenidos, y no tiene inconveniente con que esta sea Cutting Edge.

- El profesor Fernando Zambrano ha basado su curso en el concepto de "accuracy", entendida como la corrección reiterada de la gramática y la pronunciación de las producciones del estudiante, tratando así de suplir las carencias del ambiente no nativo en el que éste se desempeña y respondiendo a sus necesidades como futuros instructores de lengua. Trabajó con el Workbook de New Headway Elementary, pero utilizó bastante material complementario de actividades de gramática dentro de tareas útiles y reales, debido a que también considera que con dicho libro no es suficiente.
- La profesora Alicia Marulanda también basó su programa en un enfoque más colaborativo debido a las grandes diferencias en cuanto a manejo de la lengua de sus alumnos. Con la adopción de este enfoque se permite que los alumnos menos aventajados tomen ventaja de los que van más adelante y éstos a su vez se sientan comprometidos a ayudar a los primeros a mejorar, haciendo de esta una tarea compartida, no solo responsabilidad del profesor. La profesora trabajó con el libro New Headway Elementary, pero encuentra que este libro no satisface del todo las necesidades de los estudiantes, ya que estos cada vez llegan con un conocimiento previo de la lengua mucho mayor y sus expectativas en cuanto a lo que van a encontrar en la universidad son muy altas, para lo cual este libro es demasiado básico.
- La profesora Sonia comentó que piloteó el libro Cutting Edge Intermediate con los profesores de Odontología, y obtuvo muy buenos resultados. Entre los comentarios de los profesores-alumnos en favor de la serie están: la presentación de los dos libros, la ventaja del mini-diccionario y los cassettes tanto del Student's Book como del Workbook.
- Para la profesora Sonia el 'face validity' de la serie Cutting Edge es una de sus mayores cualidades. Contrastando los libros de nivel intermedio de las dos series se observó que siguen más o menos el mismo esquema; y es bueno recordar que los autores de Cutting Edge participaron en el diseño de New Headway. Por los resultados y las ventajas de la serie Cutting Edge sobre las demás estudiadas, la profesora también recomienda su adopción.
- Finalmente, se procedió a la votación para el cambio de serie. Se concluyó que dado que el programa de inglés no es el libro, cualquier libro debería servir para los objetivos del área de inglés de la carrera. Sin embargo, con el propósito de unificar criterios, se decidió por consenso que se adoptará la serie completa de Cutting Edge desde Elementary hasta Upper-Intermediate, cubriendo así todos los cursos básicos de lengua inglesa.

TERMINÓ: 3:30 P.M.

Relatora: Diana Maritza Cartagena – Monitora del Área de Inglés

Anexo 10

Hoja 1

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Departamento de Lenguas Extranjeras
ACTA
REUNION DE PROFESORES ÁREA DE INGLÉS

FECHA: Agosto 5 de 2002
HORA: 10:00 a.m. y 4:00 p.m.

ASISTENTES:

John Jairo Viáfara
Leyla Rojas
Francisco Vitolo
Juana Reyes
Claudia Lombana
Francisco Ballén
Claudia Nieto
Luis Orlando Hernández
Magda Rodríguez
Migdonia Vélez

Roxana Casas
Randall Barfield
Neil Alexander
Pascual Orduz
Aleyda Ariza
Elizabeth Rodríguez
Nhora Rodríguez
Melba Libia Cárdenas

ORDEN DEL DIA:

1. Evaluación del semestre anterior.
 - 1.1 Logros.
 - 1.2 Acuerdo de estrategias para el presente semestre.
 - 1.3 Estándares.
2. Documentos requeridos para la versión final de la Reforma de la Carrera.
3. Evaluación de textos.
4. Varios

DESARROLLO:

1. Evaluación del semestre anterior:

1.1 Logros:

Básico I y II: Los profesores Aleyda Ariza, Randall Barfiel, Nora Rodríguez y John Jairo Viáfara resaltan la necesidad de exigir niveles óptimos de competencias desde los primeros niveles, para obviar las dificultades que resaltan los docentes de niveles avanzados quienes encuentran estudiantes con niveles inferiores a los esperados. Puesto que en algunos casos los estudiantes parecen encontrar los contenidos muy básicos, se sugiere revisar la relación entre el programa del curso y los estándares propuestos para la carrera. Se advierte igualmente que en algunas ocasiones los contenidos de los primeros niveles pueden parecer muy elementales puesto que los

Anexo 10

Hoja 2

Es urgente realizar un trabajo sistemático en el campo de la producción escrita y enfatizar los elementos estilísticos de los escritos académicos.

Se acuerda dedicar una reunión para ahondar en la temática de la pedagogía por proyectos.

Se requiere revisar el sistema de evaluación de los proyectos de tal manera que no sólo se contemplen aspectos formales de la presentación de sus productos, sino el dominio y desempeño en el uso del idioma.

Se propone determinar estrategias para obviar las dificultades de espacio para las prácticas con video. Una alternativa sería el trabajo en grupos y la verificación de las prácticas mediante reportes, entrevistas, etc.

Es indispensable exponer a los estudiantes a diversas variedades del idioma inglés.

El trabajo autónomo y la investigación deben ser elementos esenciales de nuestras prácticas pedagógicas, máxime si se tiene en cuenta el perfil de nuestros estudiantes y la naturaleza de nuestro programa.

Se sugiere buscar otras alternativas para las prácticas de escucha pues los recursos existentes no son suficientes y requieren renovación.

1.3 Estándares:

Los profesores entregarán a la coordinación sus comentarios respecto a los estándares a más tardar la próxima semana.

2 Documentos requeridos para la versión final de la Reforma de la Carrera:

Se recuerda a los profesores Francisco Vitolo y Leyla Rojas entregar la hoja de vida solicitada por la comisión que trabaja en la reforma de la carrera.

3 Evaluación de textos:

Se procedió a la evaluación de los textos, con base en el formato adjunto (Harmer, 1998. Ver anexo 1). Se solicita a los profesores tener este proceso listo a más tardar el 8 de agosto, con el fin de informarles cuál fue el libro seleccionado y hacer los trámites respectivos con las editoriales.

Si bien la profesora Elizabeth Rodríguez insistió en que se utilizara el formato que ella propuso, se indicó que el formato seleccionado respondía a la decisión de la mayoría de los profesores.

Anexo 11

Hoja 1

ACTA DE REUNIÓN No 1

Fecha: 18 de Febrero de 2009

Hora: 10: 00am y 3:00pm

Lugar: sala de profesores- Departamento de Lenguas Extranjeras

Asistentes:

En las horas de la mañana:

Marcela del Campo
Norma Ojeda
Aldemar Álvarez
Pedro chala
Ricardo Romero
Luis Orlando Hernández
Rosa Inés Caicedo
Patricia Escalante
María Eugenia López
Chantal Mitchell

En las horas de la tarde:

Martha Camargo
Doris Marín
Elizabeth Rodríguez
Francisco Vittolo
Euclides Valencia
Claudia Ordóñez

ORDEN DEL DÍA

1- Opiniones acerca de la serie “Cutting Edge”

En esta primera parte de la reunión se discutió acerca de la serie: “Cutting Edge”, tratando acerca de la pertinencia de esta serie respecto a la nueva división por habilidades hecha a los cursos de inglés. La profesora Marcela del Campo comenta que para las habilidades: “listening” y “speaking” esta serie resulta apropiada. Otros profesores comentan que es difícil abordar el componente de gramática debido a que el curso está dividido entre dos docentes. Además, existe una preocupación respecto a la frecuencia con la que se usa el libro en la clase y por ende, respecto a la necesidad que tienen los estudiantes de comprarlo.

El profesor Ricardo Romero comenta que el libro es apropiado para desarrollar una secuencia lógica en el curso. Además, se plantea la reflexión acerca de cómo se puede manejar este tipo de libro. En este punto, se añade que la compra de libros debería tener un propósito social. Por ejemplo, debería adquirirse una veintena de libros para rotarla entre los estudiantes de escasos recursos. Otro aspecto planteado es la posibilidad de empezar a pilotear la serie: "North Star".

Durante la reunión de la tarde nuevamente se discutió acerca de la serie: "Cutting Edge", llegando a preguntarse si había que dividir el libro en habilidades o si era necesario cambiarlo. La profesora Elizabeth expresa que "está bien unificarlos pero no uniformarlos". También, se indica que la división de los cursos en las competencias: oral y escrita, es una división arbitraria y forzada. Además, se expresa cierto descontento con la asignación de grupos diferentes para las habilidades oral y escrita, pues esto solo sirve para confundir a los profesores y no parece tener justificación lógica, sino complicar las cosas aun más.

Los profesores manifiestan su interés en pedir a la serie "Cutting Edge" libros de test.

2- Nivel de competencia de los estudiantes e implementación de exámenes de suficiencia

Posteriormente, la discusión se desvía para abordar la problemática de que los estudiantes parecen tener un nivel de competencia más bajo. Se pregunta si se van a implementar exámenes para ajustarse al marco europeo. Uno de los profesores comenta que los exámenes profesionales QPT, los cuales son exámenes computarizados, son muy precisos y sugiere su utilización como exámenes de suficiencia.

La profesora Juanita Reyes informa que se van a realizar exámenes de suficiencia a los estudiantes de los cursos de comunicación oral y escrita que crean tener un nivel más alto del correspondiente al curso en el que están inscritos. Además, en el caso de que los profesores noten la presencia de estudiantes con un nivel más alto en sus cursos, deberán informarles con prontitud acerca de los exámenes de suficiencia, con el objetivo de que puedan realizar el cambio de curso dentro de las fechas asignadas para adiciones y cancelaciones.

3- Asistentes de idiomas

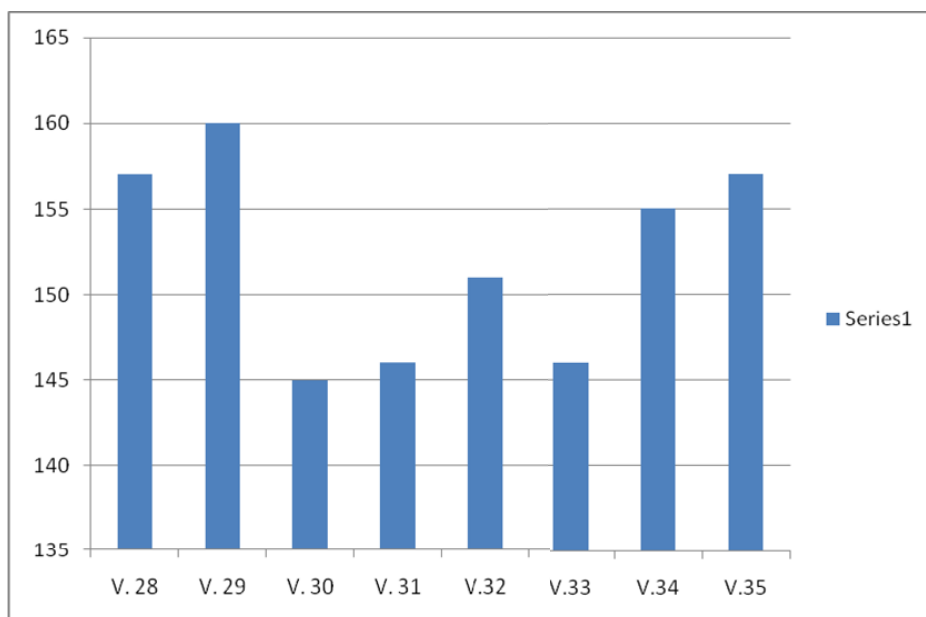
Chantal Mitchell habla acerca de la advertencia que se les hizo de que no podían dirigir los cursos solas, sino únicamente con la asistencia de un docente. La profesora Norma menciona que ha tenido algunas dificultades con las asistentes, pues no tienen una formación pedagógica y necesitaban demasiada supervisión en un principio.

En las horas de la tarde, se presenta la queja de que la asistente Chantal no asiste a clases frecuentemente y, también, se resalta el hecho de que la asistente Anna Volk hubiera salido de viaje sin haberlo avisado.

4- Fin de la reunión.

Anexo 12

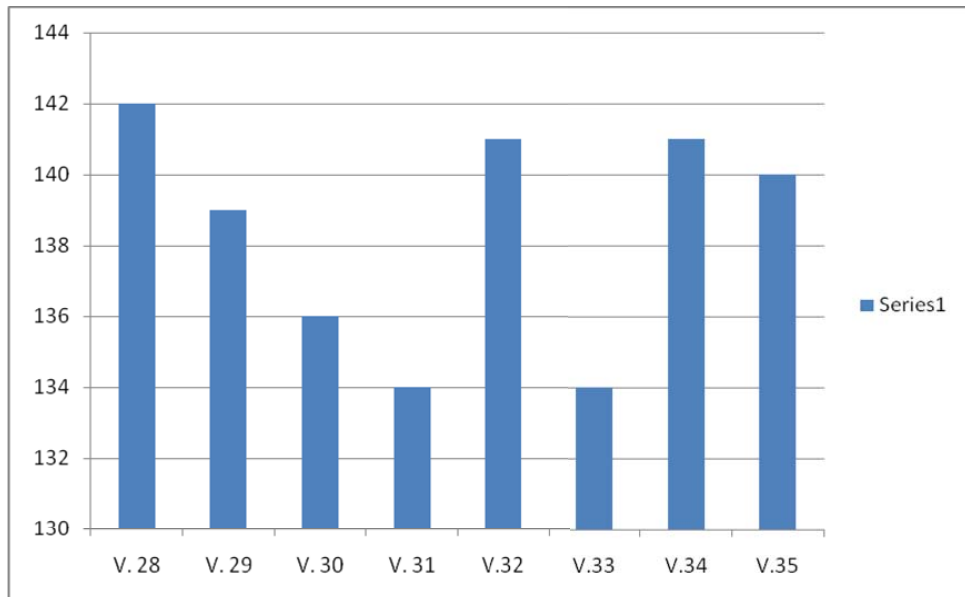
Escala de los puntajes más altos de la propuesta didáctica del video



Gráfica I de los resultados de la propuesta didáctica del video

Anexo 12 A

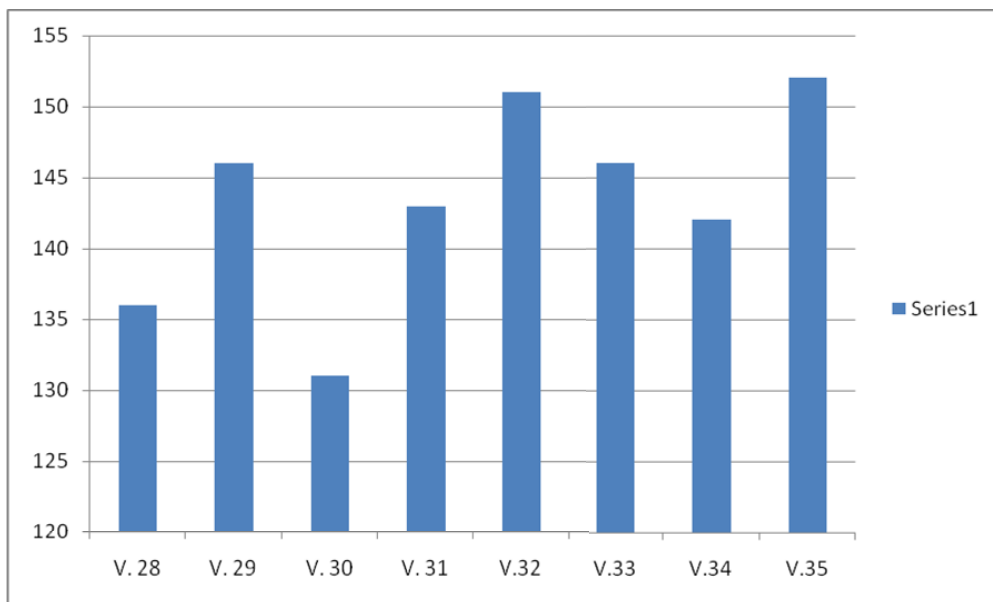
Escala de los puntajes más altos de la propuesta didáctica de la canción



Gráfica II de los resultados de la propuesta didáctica de la canción

Anexo 12 B

Escala de los puntajes más altos de la propuesta didáctica de propaganda radial



Gráfica III de los resultados de la propuesta didáctica de la propaganda radial

Anexo 13

Formato de evaluación de textos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Departamento de Lenguas Extranjeras
ÁREA DE INGLÉS DE LA CARRERA

TEXT EVALUATION

area	questions to consider (Score 0 – 10)
1 price	How expensive is the textbook? Can the students afford it? Will they have to buy an accompanying workbook? Can they afford both? What about the teacher; can he or she pay for the teacher's book and tapes?
2 availability	Is the course available? Are all its components (students' book, teacher's book, workbook etc.) in the shops now? What about the next level (for the next term/semester)? Has it been published? Is it available? What about tapes, videos etc.?
3 layout and design	Is the book attractive? Does the teacher feel comfortable with it? Do the students like it? How user-friendly is the design? Does it get in the way of what the book is trying to do or does it enhance it?
4 methodology	What kind of teaching and learning does the book promote? Can teachers and students build appropriate <i>ESA</i> sequences from it? Is there a good balance between <i>Study</i> and <i>Activation</i> ?
5 skills	Does the book cover the four skills (reading, writing, listening and speaking) adequately? Is there a decent balance between the skills? Are there opportunities for both <i>Study</i> and <i>Activation</i> in the skills work? Is the language of the reading and listening texts appropriate? Are the speaking and writing tasks likely to <i>Engage</i> the students' interest?
6 syllabus	Is the syllabus of the book appropriate for your students? Does it cover the language points you would expect? Are they in the right order? Do the reading and listening texts increase in difficulty as the book progresses?
7 topic	Does the book contain a variety of topics? Are they likely to engage the students' interest? Does the teacher respond to them well? Are they culturally appropriate for the students? Are they too adult or too childish?
8 stereotyping	Does the book represent people and situations in a fair and equal way? Are various categories of people treated equally? Is there stereotyping of certain nationalities? Does the book display conscious or unconscious racism or sexism?
9 teacher's guide	Is there a good teacher's guide? Is it easy to use? Does it have all the answers the teacher might need? Does it offer alternatives to lesson procedures? Does it contain a statement of intention which the teacher and students feel happy with?
10. Other(s) Specify	

Total / 100 →

Source: Harmer, J. (1998). How to Teach English. London: Longman.

Anexo 14

Resultados obtenidos de la evaluación de textos 2002

	70	64	65	51	71	70	Vidal
	69	61	50	62	93	63	
Leyla	76	67	69	56	74	70	
	77	75	61	54	82	54	
	Cutting Edge	English File	Enterprise	Landmark	New Headway	Skyline	
1	84	81	92	70	81	81	
2	87	82	86	74	81	81	
3	81	89	83	61	81	83	
4		81	77	72.75	87.25	82.75	
5	76	71	91	62	71	76	
6	71	73	68	68	77	76	
7	74	84	74	75	83	86	
8	74	85	78	75	82	77	
9	79	70	68	68	70	69	
10	85	70	63	72	78	74	
11	73	74	72	72	83	73	
12	83	61	24	19	68	28	
13	84	80	62	13	80	61	
Teacher	1333	1277	1186	1032	1363	1237	Objet
5/08/2002							

Anexo 15

Evaluación de proyectos de aula

Apreciados estudiantes:

A continuación encontrarán una serie de enunciados que hacen referencia al desarrollo de los proyectos desarrollados durante este semestre. Léalos atentamente y marquen con una X la opción que encuentren adecuada para cada uno de ellos.

Aspectos a ser evaluados	Canción					Propaganda radial					Video				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. El proyecto permite el desarrollo de la competencia comunicativa															
2. El proyecto fortalece el trabajo colaborativo															
3. El proyecto le permite a los estudiantes mejorar su nivel de lengua de una manera innovadora															
4. El proyecto puede considerarse como un recurso didáctico que refuerza la práctica de la lengua fuera del salón de clase															
5. El proyecto puede considerarse como un recurso didáctico que complementa el uso del libro de texto en el aula															
6. El proyecto es una manera interesante de abordar el aprendizaje de la lengua															
7. El proyecto le permite al estudiante disfrutar de su aprendizaje de la lengua															
8. El proyecto le permite al estudiante desarrollar la autonomía															

Comentarios: _____

Anexo 16

Hoja 1

Programa Inglés Básico I

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
ENGLISH PROGRAM
LEVEL BASIC I**

TEACHERS:

Fernando Zambrano

Schedule: Monday to Friday 1:00 to 2:00 p.m

Alicia Marulanda Bonilla

Schedule: Monday to Friday 2:00 to 4:00 p.m.

GENERAL OBJECTIVE

At the end of the semester the students will have developed their ability to communicate, understand, write, listen and read authentic and relevant material, as well as text-like content, at the basic level.

METHODOLOGY

The course methodology aims at reaching the goals by implementing dynamics, games, group work, pair work, contests, presentations, project work, and in general activities, which provide students with the necessary tools to develop language acquisition as well as students' awareness to the foreign language.

The students will have the chance to be in contact with the language through the means of writing short compositions by using the content taught, reading interesting material at their level, role-playing daily life situations, presenting enriching material that deals with our social and politic life, note-taking involving video and tape material.

The methodology follows a constant and enriching self and teacher assessment process. The students will have the opportunity to correct their errors as the course goes and gradually adjust to the demands that such a challenge implies.

EVALUATION

Apart of what was presented about it in the above paragraph, students will be assessed as follows:

<i>First partial exam</i>	<i>20%</i>
<i>Second partial exam</i>	<i>20%</i>
<i>Class participation and homework</i>	<i>20%</i>
<i>Project work</i>	<i>20%</i>
<i>Final achievement exam</i>	<i>20%</i>

CONTENTS

The students will be in contact with the following material during the semester:

Daily-life situations that involve the following communicative competences:

Introducing yourself.

Ask and answer personal information connected with the following situations.

Job, family life situations, shopping, talking about food, expressing ideas about seasons, ordering, buying and charging prices at a restaurant and a hotel.

Talking, writing, listening and reading about past events.

Comparing and describing things, people and cities.

Expressing future plans.

Expressing possession.

Describing clothing, physical appearance and personality.

BIBLIOGRAPHY

Elementary New Headway by Liz and John Soars

Student book

Workbook

Teacher's resource book

Fundamentals of English Grammar by Betty Schramper Azar

Teacher's own resources.

Anexo 17

Hoja 1

Programa Inglés Básico III

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
Prof. Rosana Ixchel Casas G.
BASIC ENGLISH III (88133-02) – COURSE PROGRAM

COURSE REQUIREMENTS

Students must have passed level II and be registered in this course. They have to attend at least 90% of the classes and take the exams and hand in homework on the dates scheduled.

GENERAL OBJECTIVE

To give the students the practice and training that will enhance their linguistic and communicative competence at the intermediate level of English.

SPECIFIC OBJETIVES

Students should be able to:

1. Use an active vocabulary of more than 1,500 words.
2. Use high frequency two-word verbs and idioms.
3. Speak fluently for long periods of time with syntactical and lexical accuracy.
4. Read to understand notional and textual meaning in authentic texts within a lexical range well over 1,500 words by:
 - a. Understanding the meaning expressed by lexicon and grammatical patterns.
 - b. Identifying cohesive resources.
5. Write texts to convey notional and textual meaning by:
 - a. Using cohesive resources and accurate lexicon.
 - b. Developing ideas coherently.
 - c. Giving the text unity.

The course also attempts to reflect upon the teaching-learning process with the students to contribute to their professional growth.

Throughout the course, autonomous learning will be promoted to raise awareness about the student's responsibility of his own learning process.

METHODOLOGY

The work will be faced from a communicative approach to language. Student – centered classes will be encouraged as well as different activities though individual, pair and group work.

Affective factors such as self esteem, succesful language learning, and professional growth and development will be core parts in the program. The sense of responsibility and respect will be used as tools to generate independent students, willing to investigate and interact in the target language.

CONTENT SYLLABUS

The syllabus contains:

The core material provided by the 12 units of both the Student's Book and Workbook (to be done mainly as daily homework) of New Headway Intermediate.

Supplementary material covering the four language skills, to be done in class and as homework.

Extensive and intensive reading materials; graded level readers and other relevant material.

Topics

Apart from the topics proposed in the series (Word Wonders, Happiness, Tales, Biographies, Manners, English food, Work, Winning a fortune, etc.) there will be a strong thematic component that has to do with sociopolitical concerns such as Peace Culture, Drugs consumption, Family Relations, etc. These topics will be coped with the help of movies, movie/television-based debates, readers and projects.

Communicative Functions

-Asking questions and requesting – Reporting personal routines and activities – Telling tales anecdotes and past experiences –Analyzing and discussing morals and lessons – Giving opinions and supporting them – Giving advice, suggestions and talking about rules in different contexts – Expressing hypothetical situations – Ageeing and disagreeing.

Anexo 17

Hoja 2

Cultural Aspects

Cultural information from England and the United States will be covered through videos mainly. This component aims to highlight the relationship between language and culture.

Grammatical Content

Since the Headway series include revision and extension in their courses, there are several tenses that will be studied again but with a deeper approach.

- Question formation – Present Simple and Continuous – Past Simple and Continuous – Past Simple and Past Perfect – Present Perfect –Active and Passive Voice (Present/Past/Past Perfect/Future) – Future Forms(Will/Going to/Present Continuous) – Verb Patterns – Conditionals – Modal Verbs – Indirect Questions –Tag Questions.

ASSESSMENT

Homework, discussion activities, reading reports, oral presentations/projects.....	150 points
2 Mid-term exams.....	200 points
Final Exam.....	150 points
TOTAL	500 points

BIBLIOGRAPHY

- AZAR, B. (1989) Understanding and Using English Grammar. Prentice Hall.
HORNBY, AS. (1995) Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English O.U.P.
MACARTHY, M. (1997) vocabulary in Use. C.U.P.
MURPHY, R. (1994) English Grammar in Use. C.U.P.
SOARS, J. And L. (1996) New Headway Intermediate. Student's Book. O.U.P.
SOARS, J. And L. (1996) New Headway Intermediate. Workbook. O.U.P.
SIMON & SCHUSTER. (1982) Webster's New World Dictionary of the American Language. Simon and Schuster N. York
SWAN, M. And WALTER, C. (2002) How English Works. O.U.P.
Macmillan Graded Readers.
Oxford Graded Readers.
Penguin Graded Readers.