

Recepción: 26/02/2009
Aprobación: 15/09/2009

LOS LIBROS DE TEXTO Y SU USO EN EL DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO DURANTE EL PERIODO DE 1966 A 1998: UNA APROXIMACIÓN A LA APROPIACIÓN O ADAPTACIÓN DE MATERIALES*

Helda Alicia Hidalgo Dávila
Universidad de Nariño

RESUMEN

Los libros de texto benefician a profesores y estudiantes porque intervienen en procesos de enseñanza y aprendizaje, en inglés son importantes por el material suministrado para una Segunda Lengua (L2). Los textos empleados entre los años 1962 y 1998, en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, informan sobre los procesos de apropiación y/o adaptación de materiales en el departamento. Se presenta la historia de los libros de texto en el área de pedagogía de las lenguas que clarifica las etapas de desarrollo de materiales en la enseñanza de lenguas. Para el análisis, se toma a Weinbrenner, quien enfoca el texto como proceso, producto y recepción en la enseñanza y aprendizaje. Este enfoque establece la relación entre el texto y su uso, mediante la información de los usuarios durante el periodo de estudio, con matrices de análisis que recapitulan la información, para lo cual se ilustra el artículo con un ejemplo.

Palabras clave: libros de texto, lengua extranjera, segunda lengua, apropiaciones, adaptaciones.

TEXTBOOKS AND THEIR USE IN THE DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES OF THE UNIVERSITY OF NARIÑO FROM 1966 to 1998: AN APPROACH TO THE APPROPRIATION OR ADAPTATION OF MATERIAL

Helda Alicia Hidalgo Dávila
University of Nariño

ABSTRACT

Textbooks benefit teachers and students by involving both in the teaching and learning process. English textbooks are important for the development of material in Second Language (L2). The texts used in the modern languages department of the University of Nariño between 1962 and 1998 provide information on the processes of appropriation and/or adaptation of English language materials. The article presents the history of textbook use in the field of language teaching, thereby clarifying the stages of the development of materials in the language department. For this analysis, Weinbrenner's theories are examined as these approach the text as a process, product, and receipt of teaching and learning. This approach establishes the relationship between texts and their uses through information from users during the study period, with matrices that summarize the information analysis, which the article illustrates through examples.

Keywords: textbooks, foreign language, second language, appropriations, adaptations.

INTRODUCCIÓN

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

La importancia de los libros de texto ha sido tan grande que, inclusive, ellos han influenciado a los profesores en el proceso de planeamiento de los cursos; en especial, cuando estos textos eran el único recurso que los profesores tenían para el desarrollo de los contenidos de los programas que diseñaban para cada nivel y para la creación de los materiales para esas clases.

En el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, los profesores han usado los libros de texto desde el momento en que el Departamento fue creado (1966) y todavía hoy en día se utilizan para las clases de inglés. A través de los años, el uso de los libros de texto ha variado, pasando de una dependencia total de ellos a un uso más libre. Mediante el análisis de los libros de texto que se han utilizado en el Departamento de Lingüística e Idiomas y el uso que los profesores y estudiantes les han dado, se identificará el método que los profesores aplicaron en sus clases de inglés y hasta qué punto se desarrollaron apropiaciones o adaptaciones metodológicas y de materiales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera durante el periodo histórico comprendido entre 1966, cuando ocurrió la apertura del primer programa de idiomas, gracias a la creación del Departamento de Lenguas Modernas en la Universidad de Nariño, y 1998, fecha en la cual empieza a desarrollarse la acreditación voluntaria en los programas que ofrecía este Departamento.

1. RECUESTO HISTÓRICO SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Los libros de texto se convirtieron, desde los primeros tiempos de enseñanza, en el material preferido por los docentes para realizar el acompañamiento a la cátedra. Estos textos, además de ser útiles en la aplicación de

contenidos, son un reflejo de la metodología para la que se diseñan como material complementario. Es posible decir que cada método trajo como resultado la producción de al menos un libro de texto para su aplicación. La historia sobre la producción de los libros de texto es muy interesante en todos los campos y aun más en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el siglo XIX, en el campo de los idiomas, se destacan los textos escritos por Seidenstücker y Plotz. Seidenstücker tenía como propósito presentar un material que fuera sencillo para los estudiantes, pero esta forma de ver el texto perjudicó un tanto la enseñanza ya que complicó un poco la tarea del estudiante. Dividió el texto en dos partes: en una, se encontraban las reglas gramaticales y los paradigmas necesarios para el aprendizaje estructural de la lengua; en la otra parte, ofrecía oraciones en francés totalmente desconectadas para ilustrar las reglas. Estas oraciones debían traducirse al alemán y otras oraciones se proveían en alemán para la traducción al francés¹. La división del texto en estas dos partes desconcertó a los estudiantes, quienes tenían siempre que buscar los ejemplos de la regla en otra sección, perdiendo a veces el sentido de la regla gramatical. Otro problema lo constituyó la traducción, ya que el estudiante, además de aprender una lengua extranjera, debía desarrollar habilidades y aptitudes de traductor, habilidades estas que, se ha demostrado, necesitan de otra preparación para poder desarrollarlas, sobre todo en el campo de la conocida “back translation”². Debido a que Seidenstücker enseñó alemán a estudiantes franceses, las oraciones debían traducirse del francés al alemán y del alemán al francés³.

Plotz, otro autor alemán, siguió el modelo de Seidenstücker y como única forma de enseñanza, en sus textos, presentó la traducción mecánica⁴. Estos textos, desarrollados con este modelo, no posibilitaban la comunicación. Lo que sí hacían dichos textos era desarrollar la memoria, la traducción de oraciones, los *drills* de verbos irregulares, la repetición y la gramática.

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

Sweet⁵ habla de su experiencia en el aprendizaje de griego con los materiales repetitivos, memorizables y sin sentido. Un ejemplo claro de estos materiales lo presenta en las siguientes oraciones tomadas como modelo para el proceso de repetición sin sentido: “We speak about your cousin and your cousin Amelia is loved by her uncle and her aunt. The philosopher pulled the coger jaw of the hen”⁶.

La mayoría de estos autores fueron europeos que siguieron la metodología tradicional de enseñanza de los idiomas, que se basó principalmente en el proceso de traducción de una lengua a otra y en procesos de repetición de la lengua objeto de estudio. Veamos lo que ocurrió en América.

1.1. Influencia norteamericana

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

En la historia de la enseñanza de los idiomas aparece, hacia 1830 y 1835, el poeta americano Longfellow (1807-1882), quien, además de escribir su obra literaria, produjo 7 libros de texto en su profesión y carrera de profesor de lenguas modernas para la enseñanza del francés, italiano y español. Muchos de estos cortos libros para principiantes se utilizaron por muchos años, aspecto que da fe de su valor pedagógico⁷.

Otro importante representante de esta época fue George Licknor (1791-1871). Este norteamericano se dedicó a viajar y estar en contacto con las lenguas extranjeras para poderlas enseñar. Visitó Francia, España, Portugal e Italia, por lo tanto estuvo también en contacto con la cultura de estas lenguas. En 1819, después de sus viajes, inició su carrera y sus teorías las presentó en su *“Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages”*, en 1832.

Sus principales postulados sobre las lenguas son los siguientes:

1. Las lenguas son entidades vivientes y, por lo tanto, son habladas.
2. La forma mas fácil de adquirir una lengua es vivir donde ésta se habla, pero si no se puede, el profesor debe utilizar el mejor método a su disposición para presentarla como una lengua viva.
3. El método debe adaptarse a las individualidades de los estudiantes, no se aplica para todos.
4. Las técnicas de enseñanza también deben adaptarse a las diferentes edades.

No creía en el método natural, por ser muy simplista. Un método debe adaptarse a las edades de los estudiantes. Decía que el método oral era el más adecuado para la enseñanza de los idiomas a los niños y la enseñanza inductiva de la gramática para los estudiantes adolescentes; para los adultos,

decía que debía escogerse el análisis de lo particular a lo general, concentrándose particularmente en el análisis de las reglas gramaticales. Como se puede observar, aunque forma parte de un grupo de profesores de idiomas muy clásicos, sus ideas sobre la enseñanza se acercaron mucho a aquellas ideas expuestas en los métodos modernos sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Empieza, entonces, a vislumbrarse la necesidad de un cambio, no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en los materiales que se empleaban para que esos procesos dieran sus frutos. Es en este panorama cuando surge el movimiento de un grupo de lingüistas y profesores de idiomas, conocido como los reformistas.

1.2. Los reformistas y los libros de texto

La enseñanza de los idiomas empezó a cambiar de la enseñanza de la gramática formal hacia un enfoque más natural, en gran parte debido al surgimiento de ciencias como la lingüística y la psicología. En esta corriente de cambio se sitúan profesores y representantes como Hennes, Marcel, Sauveur y Gouin, quienes se ocuparon de todo un trabajo metodológico para la enseñanza de los idiomas. En la lingüística, se destaca Viëtor, quien, hacia finales del siglo XIX, presenta su idea de un “método natural”, en oposición a la idea de la gramática como centro del proceso de enseñanza de Ahn, Ollendorf y Plotz. Glothe Hennes compartía la idea del método natural y fundó una escuela privada de lenguas modernas en New Haven, Connecticut, en 1866. En 1867, sus ideas acerca de la enseñanza de las lenguas modernas fueron publicadas en el texto “Leitfaden Für den Unterricht in der deutschen sprache”. A este profesor se le unió Sauveur, autor de “Causeries avec mes élèves” y “Petites causeries”. Los dos fundaron una escuela en Cambridge y ofrecieron cursos de verano a estudiantes sobresalientes, como Longfellow y Gilman⁸.

El método natural de Hennes no tenía un carácter sistemático, que era la exigencia de una enseñanza efectiva, y es cuando aparece Claude Marcel, quien publicó, hacia 1867, “The Study of Languages Brought Back to its true principles” o “The Act of Thinking in a Foreign Language”. Marcel pretendía lograr no solo la habilidad de desarrollar el conocimiento formal de la lengua, sino también desarrollar la capacidad de pensar en la lengua extranjera. Este propósito en la enseñanza de las lenguas era loable, pero hubo una confusión al tratar de desarrollar la capacidad de pensar en la lengua extranjera concentrándose en la enseñanza de la lectura. Los pasos en el método de Marcel eran los siguientes:

1. El profesor leía en lengua extranjera un texto y el estudiante escuchaba.
2. El estudiante desarrollaba la lectura oral en lengua extranjera, primero de textos simples y, a medida que progresaba, de textos más difíciles.

3. La habilidad del habla se practicaba basándose en los textos leídos.
4. La habilidad de escritura se consideraba la menos importante.

La parte principal de la enseñanza se basaba en la práctica de la lectura. Marcel evitaba la enseñanza de la gramática y la traducción en forma explícita. Para Marcel, la gramática no tenía ninguna influencia en el desarrollo de la comprensión de lectura. Se evitaba el uso de los diccionarios, ya que, según Marcel, no ayudaba en el desarrollo de la lectura fluida. Este enfoque tuvo gran influencia hacia 1920, cuando se desarrolló el “Método de lectura”.

Hennes, Marcel y Sauveur eran profesores europeos que emigraron a América buscando una atmósfera más favorable en educación. Hacia 1880, se empieza a observar la influencia de otro europeo, el francés Francois Gouin, quien, con la publicación de *“L’art d’enseigner et d’étudier les langues”*, fue muy conocido y aceptado en Alemania. Esta obra sirvió de base para los seguidores del “Método Directo”. Su obra se centra en la narración de su dura e infructuosa tarea en el aprendizaje del alemán basándose en métodos gramaticales famosos en esa época y cómo su hijo, siguiendo un método más natural de aprendizaje se convirtió en el modelo para su nuevo método.

Para Gouin⁹, se debían desarrollar eventos simples para el uso en el colegio, y los nombró como series; desde entonces se conocieron como las *Series de Gouin*. Otro aporte de Gouin a la enseñanza de las lenguas modernas fue la dramatización de las oraciones que se emplearían en ejercicios de complementación (*drills*). Siendo este el panorama, el lenguaje no se consideró ya como la unión de partes aisladas y abstractas. Se empezó a considerar el lenguaje como los conductistas lo consideran hoy en día: “el lenguaje es un comportamiento, por lo tanto los procesos de asociación, memorización y mímica se convirtieron en las principales actividades para el aprendizaje de los idiomas. En este método y sus actividades para el aprendizaje se tenían en cuenta, no solo las necesidades del niño, en cuanto a la actividad en clase, sino también la necesidad de referirse a experiencias concretas y familiares. Otro aspecto de resaltar en el método de Gouin era el uso de oraciones reales y completas que se referían a situaciones reales y no a fragmentos de texto fuera de cualquier contexto”¹⁰.

Este método, sin embargo, fue criticado por sus deficiencias con respecto a la no inclusión de aspectos y habilidades importantes de la lengua. Gouin se oponía a los ejercicios de fonética, lectura y escritura. Recomendaba la enseñanza de vocabulario sin graduarlo o asignarle una frecuencia. Otra crítica al método de Gouin fue su poca confianza en los materiales reales, “*realia*”, y en la representación pintoresca, como ayudas en el aprendizaje de los idiomas, y, en cambio, hacía mucho énfasis en un conocimiento

intuitivo. Otro aspecto en la crítica de su método fue el exagerado análisis del habla y la conducta en “micro-segmentos” y el uso excesivo de la traducción, especialmente en el nivel de principiantes. Sin embargo, hay que reconocerle a Gouin el uso, por vez primera, de un enfoque psicológico sistemático en la enseñanza de idiomas.

Los libros de texto empiezan a cambiar gradualmente de una prosa simple y moderna, diseñada para introducir al alumno en las costumbres y la vida de las personas de países de lengua extranjera¹¹, hacia ser un material fundamental, que presentaba a los estudiantes un conocimiento general, por los contenidos culturales que empiezan a introducir y, a la vez, una fuente de información gramatical, mediante los ejercicios que se incluían para el análisis de la forma y función del lenguaje. Los diálogos escritos y orales y los ejercicios de conversación empezaron a ser importantes para aplicar y transferir el conocimiento. Esta fue la base para que la enseñanza de los idiomas fuera una experiencia directa con la lengua y la transferencia de los conceptos semánticos en las estructuras del idioma.

Empieza luego a destacarse el surgimiento de ciencias acompañantes en la enseñanza de los idiomas. No era que no existiesen, sino que hasta ese momento no habían adquirido la importancia que merecían en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Una de las ciencias que más influencia empezó a mostrar fue la fonética, como se puede observar en la siguiente sección.

2. LA INFLUENCIA DE LA CIENCIA

La fonética fue la nueva ciencia que dio las bases teóricas y científicas para una metodología inexistente en la enseñanza de las lenguas. Según Henry Sweet, fonética es “la ciencia de los sonidos del habla y el arte de la pronunciación”. Hacia esta época abundaron las publicaciones relacionadas con la fonética: Alexander John Ellis publicó el libro titulado: “Essentials of phonetics”; E. Bruecke publicó “Grudzüge der Physiologie und der systematik der sprachlaute” y “Sounds and their relations”¹².

Con todas estas publicaciones, la lingüística se concentró en el área de la fonética descriptiva y se trató de buscarle alguna relación con la enseñanza de las lenguas modernas. Para esta época, empezaron a observarse grandes exigencias en la educación europea debido a cambios que se sucedían en el aspecto socio-cultural y económico. Inglaterra y Alemania se habían convertido en naciones industriales y en grandes poderes coloniales. La explotación de las colonias y la empresa comercial dependían no sólo de la industria, sino que se necesitaba un desarrollo en la enseñanza de las

lenguas extranjeras. Esta época y su transición se pueden comparar con la época de transición que tuvo lugar en el periodo de Post-Guerra, después de la Segunda Guerra Mundial.

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

Es interesante observar cómo, ya hacia 1882, Wilhelm Viëtor (1850-1918) se refería a la utilización de la lengua hablada como base para la enseñanza. Viëtor comparaba el aprendizaje de los idiomas con el proceso del aprendizaje de la lengua materna por parte de los niños y argumentaba que era a través de escuchar su idioma como el niño lo aprendía y, por lo tanto, los adultos debían aprender una lengua extranjera, también, mediante la escucha. Siendo este su pensamiento enfatizaba en la importancia de que un profesor conociera la fonética de la lengua que enseñaba. Observó también la importancia de que el profesor hubiera vivido en el país, donde se hablaba la lengua, para que pudiera enseñar su pronunciación correcta. Opinaba que la lengua estaba formada por grupos de palabras y no por palabras aisladas, y que estaba formada por modelos de habla, por oraciones con significado. Esta concepción de la lengua hizo que propusiera la finalización de la memorización de listas de palabras y de frases sin sentido, ni interés para los estudiantes; tampoco debían enseñarse los paradigmas gramaticales. Viëtor consideraba que la gramática debía aprenderse individualmente y que la traducción no debía usarse como un ejercicio en la adquisición de una lengua, sino como un arte que requiere mucho conocimiento de la lengua extranjera y nativa, para ser exacta¹³.

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

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

Hacia 1898 el suizo Alge introdujo el uso de láminas en colores en la enseñanza de las lenguas modernas (estas láminas habían sido introducidas en educación por el vienesiano Hozel en 1885). Desde aquí, la enseñanza de

los idiomas cuenta con láminas de las estaciones, de profesiones, el pueblo, la ciudad, etc. Rinman, con la colaboración de Alge, publicó un libro titulado “First French Book”, iniciando así una larga carrera como escritor, con la colaboración de sus editores J.M. Dent e Hijos, quienes lo consideraban como el principal escritor sobre lenguas modernas, hasta su muerte en 1947.

Este nuevo método, sin embargo, encontró muchas reacciones en su contra. Estas reacciones surgieron principalmente debido a la resistencia al cambio y al apego a los métodos existentes. También influyó, en esta resistencia, el desorden inicial causado por la aplicación no sistemática y rígida de los nuevos aspectos metodológicos en situaciones de enseñanza diferentes y por profesores nuevos no preparados en esta metodología. Una de las mayores causas para que los estudiantes perdieran los exámenes, o no lograran manejar bien la lengua, fue la falta de objetivos claros y la flexibilidad. En estas situaciones, los profesores decidían volver a la explicación gramatical o usaban la lectura y la gramática combinadas con el enfoque oral. Se puede decir que fue una forma disimulada del “Método Directo”.

Hacia 1909, apareció un resumen de la controversia sobre el método directo (original), que se refería a que este método había exagerado en el rechazo hacia el estudio de la gramática y la traducción, haciendo un énfasis exagerado también en la parte oral de la lengua, sin prestar mucha atención a la corrección en el uso de la lengua extranjera. Los estudiantes se sintieron entusiasmados con este método, en un principio; al final, se desilusionaron por los pobres resultados obtenidos en la producción oral y el desconocimiento de la forma de la lengua¹⁴. Los textos que se desarrollaron en esta época seguían siendo tan gramaticales como los de principio de siglo y ligados a los ejercicios de traducción. Hasta entonces las investigaciones sobre los libros de texto no se habían desarrollado en cuanto a la aplicación de éstos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los procesos investigativos en relación con los libros de texto empiezan a desarrollarse a mediados del siglo XIX, ante todo por iniciativa de organismos estatales, como se verá en la sección siguiente.

3. PROCESOS METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

Para el desarrollo de procesos investigativos sobre los libros de texto en los diferentes contextos de enseñanza, se pueden encontrar muy pocos autores que se dediquen, o de los cuales tengamos información sobre el hecho de que se hayan dedicado al análisis de los textos utilizados como material de enseñanza y aprendizaje. Dentro del grupo de autores que se destacan en el campo investigativo sobre los textos de estudio están Mi-

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

Aunque no se presentan detalladamente los pasos que muchos de los autores siguen en sus investigaciones sobre los libros de texto, sí se conocen algunos métodos genéricos en esta clase de estudios investigativos. Diferentes entidades, que han visto en la investigación sobre los textos de estudio un potencial valioso de información cultural y social, han dado pasos en la elaboración de documentos relacionados con la producción de estudios investigativos a nivel internacional, tanto en la elaboración de textos nuevos como en el análisis de los textos ya existentes y que se utilizan como materiales de clase. Un claro ejemplo lo constituyen el grupo de las Naciones Unidas y el Consejo de Europa. Estas entidades se han interesado por promover, a través de la educación, el entendimiento entre los pueblos y la comprensión entre las culturas como medio para evitar el exterminio causado por guerras y todas las crisis políticas de estos últimos años. Hacia el año de 1974, los investigadores del Instituto Georg Eckert y de las Naciones Unidas empezaron a trabajar en cooperación. Hacia 1992 surge un grupo, dentro de esta cooperación, denominado Red Internacional para la Investigación de los Textos Escolares. A esta red pertenecen grupos dedicados a la investigación sobre los libros de texto en institutos, universidades y ONGs en todo el mundo. Este grupo ha producido, en los últimos años, trabajos importantes en el campo de los métodos de análisis de los textos de estudio, conocidos como “UNESCO Guidebook on the Textbook Research and Textbook Revision”.

Pingel se refiere al complejo proceso de la investigación sobre los textos de estudio. Recomienda, en primer lugar, decidir la muestra de textos a estudiar y de los cuales se van a establecer generalidades; luego señala algunos métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas útiles en esta clase de investigación. Presenta una tercera sección en la que provee una lista de categorías genéricas sobre las que el investigador puede construir un instrumento de análisis. En cuanto a la selección de los textos, la cantidad y la clase de texto a escoger son importantes, pero plantea un énfasis mayor en los métodos y técnicas de análisis. En este aspecto, muestra dos puntos importantes a considerar: uno se refiere al uso de los libros de texto por los profesores y estudiantes, en otras palabras el valor pedagógico de los mismos; el otro aspecto se refiere a los contenidos que incluye el texto; este

aspecto abarca la observación de los aspectos incluidos en el texto y aquellos que han sido omitidos. Cada estudio de investigación debe seguir su propio método y técnicas de acuerdo con los interrogantes sobre los hallazgos que se quieran obtener con el estudio. Sin embargo, Pingel expresa la diferencia entre los métodos cualitativos y cuantitativos para el desarrollo de un estudio de esta clase.

Los métodos cuantitativos se usan, ante todo, para medir aspectos del texto relacionados con la frecuencia y espacio en el que se suceden algunos términos específicos y que hacen referencia al tema de investigación. Por ejemplo, puede darse el caso de que se desee ubicar cuántas veces se hace referencia, en cada uno de los textos de la muestra, a un término cultural específico, o en cuántas hojas se desarrolla un tema determinado. Usualmente, esta clase de estudio cuantitativo es muy útil cuando se trabaja con muestras grandes y cuando se quiere hablar sobre un énfasis específico en un texto, sobre un criterio de selección del texto, pero se queda corta si se trata de analizar valores o interpretaciones de otra clase.

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

Es necesario mencionar aquí que, aunque Pingel no los menciona, existen otros métodos cualitativos para el análisis de los textos de estudio, que son muy importantes. Encontramos también el *análisis historiográfico o disciplinar*, que hace énfasis en el componente histórico de los libros de texto. El *análisis visual* utilizado para evaluar las distintas formas en que las ilustraciones, tales como las imágenes, tablas y mapas, se emplean en los textos. Otro enfoque es el *análisis de preguntas*, con el fin de identificar si se promueve la memorización o, por el contrario, el pensamiento crítico. El enfoque conocido como *análisis crítico*, que se aplica en el estudio de los aspectos sociales y su enfoque en el texto. Podemos también citar el *análisis estructural*, que estudia la relación y estructura de los eventos históricos

en varios textos, y que parte de la información que no se incluye dentro de ellos. Por último, se puede mencionar el *análisis semiótico*, que identifica los signos y los significantes en los textos¹⁵.

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

Otro autor que colabora con la parte metodológica, para el análisis de los libros de texto, es Weinbrenner, quien en 1999 publica su obra “Methodologies of Textbook Analysis used to Date”. Este libro nos presenta todos los aspectos que no se han considerado en el proceso de análisis de los libros de texto en una investigación. Para Weinbrenner, no existe una teoría establecida sobre los libros de texto como para desarrollar sobre esa teoría una base metodológica sólida para la investigación. Todavía se conoce muy poco sobre los libros de texto y los efectos de su uso en las aulas de clase. También argumenta sobre la falta que hace contar con métodos e instrumentos confiables para la evaluación de las investigaciones en el campo de los libros de texto.

Entre los autores norteamericanos, que han trabajado en el campo del análisis de textos escolares, encontramos a Apple. En sus libros “Teachers and texts” y “Official knowledge”, el autor presenta un análisis crítico sobre los procesos hegemónicos que caracterizan la producción y uso de los libros de texto dentro y fuera de los Estados Unidos. El aspecto metodológico para el estudio de los libros de texto no se menciona en detalle en sus obras.

Como el tema que trata este trabajo está directamente relacionado con el análisis de los libros de texto utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para buscar las posibles apropiaciones o adaptaciones de los métodos utilizados por los profesores del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, entre los años 1966 y 1998, es necesario internarnos en el tema de los libros de texto en esta área específica.

4. LOS LIBROS DE TEXTO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Como ya hemos argumentado, los libros de texto representan una de las más importantes herramientas de trabajo en los procesos de enseñanza

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

El desarrollo de los libros de texto en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha estado ligado al desarrollo de teorías lingüísticas y teorías del aprendizaje de las lenguas, como también ha estado totalmente relacionado con el cambio social y cultural. La investigación, así como las propuestas metodológicas para el desarrollo de estudios sobre los libros de texto en la enseñanza de las lenguas extranjeras, es escasa; sin embargo, es posible encontrar autores que han desarrollado algunas investigaciones sobre la influencia de los libros de texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, como el inglés.

Uno de estos autores es Gotze¹⁶, quien ha identificado cinco periodos, en los cuales ubica los libros de texto usados en la enseñanza del alemán. Estos periodos también pueden identificarse en forma similar en los libros de texto diseñados para la enseñanza del inglés. En el *primer periodo* ubica a aquellos libros de texto que aparecen en los años de la década de los 50 y que se basaban en el método de gramática y traducción. Estos libros incluyeron el idioma a enseñarse, con la gramática correspondiente. El *segundo periodo* corresponde a los libros que se ubican en la década de los años 60. Este periodo fue influenciado por la lingüística estructural y el conductismo. Estas teorías trajeron como resultado algunos enfoques monolingües hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras y hacia el uso de *drills* para el desarrollo de la parte oral de la lengua extranjera. El *tercer periodo* corresponde a los libros ubicados en la década de los años 70, en que los libros de texto se orientaban hacia la comunicación. El *cuarto periodo* no se identifica mediante ningún aspecto cronológico, sino que está caracterizado

por el énfasis de los libros de texto en el lenguaje y los aspectos culturales de éste. El *quinto periodo* tampoco hace referencia a la cronología sino que también se caracteriza por la ubicación de los textos que se enfocaban hacia la integración de las habilidades del lenguaje, con un énfasis especial en los contenidos de las áreas de las ciencias.

Los periodos identificados por Gotze pueden encontrarse también en los países donde los autores desarrollaron libros de texto para la enseñanza del inglés como segunda o como lengua extranjera. El factor principal corresponde al énfasis en el estudio de las estructuras de la lengua y en los procesos del aprendizaje de los idiomas. En algunos países donde la producción de estos libros de texto es escasa, el uso de libros de texto diseñados en países donde el inglés se enseña como segunda lengua es la clave que muestra los cambios en los aspectos metodológicos y en el curriculum, el syllabus y en los procesos de planeación de los cursos de idiomas. Estos libros, usados en contextos donde el inglés es enseñado como lengua extranjera, son los que deciden la clase de método a seguir.

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

A medida que la oferta comercial de los libros de texto creció, fue necesario diseñar medios para la evaluación, de manera que fuera posible diseñar los medios para una comparación sistemática y objetiva de los textos. Empezando en los años 60, algunas listas de evaluación se diseñaron, y esas listas evolucionaron a través de los años debido a cambios en la metodología y las teorías de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Estas listas incluían e incluyen diferentes aspectos a considerar para la evaluación. Esos aspectos se pueden ubicar dentro de las categorías como: diseño, contenido, estructura, secuencia, clase de explicaciones, formas de interacción, progresión gramatical, progresión léxica, variedad de textos, variedad de ejercicios, funciones del material audiovisual, presentación de objetivos, etc. Entre los autores que han trabajado en la investigación sobre el análisis de los libros de texto y han estudiado las listas de evaluación que se aplican a los textos, se encuentra a Engel, Stalden y Kast By Neuner. Algunos otros autores se han dedicado a la evaluación de cómo los libros de

texto integran el lenguaje que se debe enseñar y la cultura de las personas que hablan la lengua¹⁷. Es importante considerar que aunque las listas de evaluación son muy útiles, no son totalmente objetivas si tenemos en cuenta que quienes las proponen pueden estar influenciados por circunstancias de contexto. Lo mismo ocurre cuando se aplican estos formatos de evaluación; puede ser que falte objetividad si el profesor que trabaja aplicando estos formatos involucra criterios personales en el momento de dar respuesta a las listas de evaluación.

Otro enfoque que se ha utilizado en el estudio de los libros de texto en la enseñanza de las lenguas extranjeras es el realizado por Weinbrenner. Este autor propone tres formas de análisis: una orientada al *proceso*, una segunda orientada al *producto* y una tercera hacia la *recepción* del material. El análisis orientado hacia el proceso puede relacionarse hacia el aspecto cronológico en el uso de los libros de texto. Weinbrenner sugiere que también puede relacionarse hacia la interacción que se realiza entre el profesor, el texto y el estudiante, coincidiendo con Meijer y Tholey en su aproximación a la investigación de los libros de texto en lenguas. El estudio orientado al análisis de los libros de texto como producto, toma al texto y lo analiza como un material de enseñanza que debe incluir unos contenidos específicos y rasgos didácticos específicos, lo mismo que unas características visuales que correspondan a la lengua que expone. El tercer enfoque toma al libro de texto como un medio de recepción y considera que éste ejerce un efecto específico en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, analiza el efecto del texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso que le dan los estudiantes y los profesores. A pesar de contar con estos trabajos en la investigación sobre los libros de texto en los idiomas extranjeros, la investigación es escasa. Este aspecto hace difícil para los investigadores aplicar una teoría universalmente aceptada sobre estos libros de texto.

5. LOS LIBROS DE TEXTO EN EL DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

En el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, los profesores han usado diferentes clases de libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Aunque la consecución de los textos no ha sido fácil para la universidad, debido a la situación geográfica de la ciudad y lo aislada que estuvo la universidad durante la primera mitad del siglo XX, los profesores siempre han tratado de estar al día en el conocimiento de los libros de texto que aparecían en el mercado internacional y las tendencias de éstos para la aplicación en las aulas de lengua extranjera. Cuando el Departamento de Lenguas Modernas se creó en el año de 1966,

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

Cuando los libros de texto empezaron a incluirse para la enseñanza del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, los profesores empezaron a observar las ventajas de trabajar con esos textos. Empezaron a usar los libros de texto debido a la recomendación de las editoriales y también por la promesa de recibir muestras gratis de los textos. Se puede afirmar que este criterio de selección fue el que dominó hasta principios de la década de los 80, cuando los profesores empezaron a aplicar formatos de evaluación para la selección de los libros de texto para los programas de lenguas en la Universidad de Nariño.

Aunque la copia gratuita fue un criterio de selección importante para algunos profesores, otro fue la disponibilidad de los textos en las librerías de la ciudad de Pasto. Debido a que el compromiso con las librerías fue difícil, el Departamento tuvo que empezar a traer los libros para vendérselos directamente a los estudiantes. Era obligatorio comprar el libro, por lo que otro criterio que tuvieron en cuenta los profesores fue el precio. Debía ser asequible a los estudiantes; por lo tanto, el texto a seleccionar debía ser el más económico, considerando que los estudiantes pertenecían a estratos bajos, como es el caso de las universidades públicas. Como se puede ver, ninguno de estos criterios correspondía a factores académicos, sino más bien del orden sociocultural. Fue más tarde cuando aparecieron las formas de evaluación de los libros de texto, producidas por autores que trabajaban en el campo de las lenguas: entonces, el Departamento empezó a usar criterios netamente académicos para la selección de los libros de texto, tales como los propuestos por Celce-Murcia.

Para el análisis de los libros de texto empleados en el Departamento, se tuvo en cuenta el modelo presentado por Weinbrenner en el sentido de tomar el texto como proceso, producto y recepción, considerando que, en primer lugar, para el texto como proceso se lo ubica en una matriz cronológica en cuanto a su edición, para poderlo ubicar en la metodología de la época. Para el análisis del texto como producto y recepción se presentan matrices que comprenden la descripción de los contenidos del texto y su presentación física, como también la inclusión de aspectos de lengua, ejercicios, habilidades del lenguaje y una comparación entre unidades, que permite observar la estructura del texto. Cada una de las matrices presenta, al final, una nota de análisis del uso que realizaron los profesores en referencia con el texto y cómo lo recibieron los estudiantes. Este análisis se toma de las entrevistas aplicadas a docentes y exalumnos de los programas de idiomas. Esta sección sería la parte que se relaciona en el modelo de Weinbrenner con el aspecto de recepción y se puede observar en la tabla 1 y 2 a continuación.

TABLA 1. LISTA DE TEXTOS ANALIZADOS Y ASPECTOS EDITORIALES

Título	Autor	Año de Publicación	Casa Editorial	Serie	Método de Época
ENGLISH THIS WAY 1	EUGENE J. HALL	1963	The MacMillan Company - USA	3	Audio-lingual
ENGLISH 900. A BASIC COURSE	ENGLISH LANGUAGE SERVICES	1964	The MacMillan Company - USA	6	Audio-lingual
LADO ENGLISH SERIES. A COMPLETE COURSE IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE	ROBERT LADO	1970	Regents Publishing Company - USA	4	Audio-lingual
ENGLISH FOR TODAY. BOOK 2	THE NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH. WILLIAM SLAGER, PROJECT DIRECTOR	1973	McGraw Hill Book Company - USA	4	Directo
IN TOUCH. A BEGINNING AMERICAN ENGLISH SERIES	OSCAR CASTRO, VICTORIA KIMBROUGH, KATHLEEN ZANE (Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales)	1979	Editorial Norma, Longman, Imnre - USA y México	4	Audio-lingual
LIFE STYLES	FRANCISCO LOZANO JANE STURTEVANT	1981	Longman, Imnre (Instituto Mexicano Norteamericano de relaciones culturales) USA y México	5	Comunicativo
PATHWAYS TO ENGLISH	NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH HAROLD B. ALLEN, BETTY WALLACE ROBINETT, EDWARD A. VOELLER	1984	McGraw Hill International Book Company - USA	5	Comunicativo
HEADWAY	LIZ & JOHN SOARS	1993	Oxford University Press (Hong Kong)	5	Comunicativo

TABLA 2. DESCRIPCIÓN LIBRO ENGLISH THIS WAY - TEXTO AUDIOLINGUAL

TÍTULO	NÚMERO DE UNIDADES	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LÁMINAS
ENGLISH THIS WAY	10 Unidades	<p>Las unidades desde la 1 hasta la 9 se componen de tres partes (a excepción de la unidad 5 y 10):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Conversación: contiene diálogos y listas de palabras en inglés. 2- Oraciones: estas oraciones utilizan las palabras de las listas vistas en la primera parte. 3- Ejercicios: en esta sección se presentan ejercicios de repaso y de refuerzo de lo aprendido en la unidad. <p>Las unidades 5 y 10 son un repaso de todas las estructuras aprendidas en las anteriores unidades. Se aplican ejercicios, oraciones, ejercicios de complementación.</p> <p>En la última parte del libro se presenta una sección con el alfabeto, lista de palabras, días de la semana y los números.</p> <p>Algunas unidades, en la parte final, contienen un resumen de Gramática.</p>	<p>Las gráficas o dibujos se presentan en blanco y negro.</p> <p>Para los diálogos se presenta una escena o dibujo relacionado con los mismos.</p> <p>Se hace una representación gráfica de cada una de las palabras aprendidas.</p> <p>En general, se manejan los dibujos como un material que facilita el aprendizaje.</p>

PRESENTACIÓN LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACIÓN UNIDADES
<p>El libro presenta un método de enseñanza muy gramatical pero adecuado para un primer nivel de aprendizaje del inglés. La lengua que se maneja es básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aplican diálogos sencillos de fácil comprensión. - La estructuración de oraciones se presenta en forma sencilla. - Se aplica el vocabulario aprendido en ejercicios de memorización. 	<p>Los ejercicios representan un repaso del tema gramatical visto o de la estructura gramatical estudiada en cada unidad. En algunas unidades se utilizan gráficas o láminas para introducir el ejercicio de gramática. Hay oraciones para ejercicios de complementación. Se presentan también preguntas para ser respondidas con la estructura estudiada y con el vocabulario visto en clase. Como un ejercicio complementario se presentan diálogos que según las indicaciones en el libro deben memorizarse para ser repetidos oralmente.</p>	<p>Las habilidades del lenguaje se enfocan en este texto de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hay una sección denominada conversación, en la que esta habilidad se presenta mediante un diálogo al inicio de cada unidad. El propósito es desarrollar ejercicios de repetición del diálogo, haciendo énfasis en la pronunciación de cada palabra, para luego enfatizar en la pronunciación de frases. -Escritura. Esta habilidad se desarrolla mediante ejercicios de complementación de oraciones en forma de drills, en los que el estudiante se limita a escribir la palabra que completa la oración dentro de un modelo o estructura gramatical determinada y que se practica a lo largo de toda la unidad. -Escucha. Aunque los ejercicios para el desarrollo de esta habilidad son escasos, se presenta uno al inicio de la unidad, con la repetición del diálogo, que puede escucharse mediante el uso de un cassette. -Lectura. Esta habilidad se maneja solamente a nivel de oraciones. El libro, al menos en este primer nivel, no presenta textos de lectura con alguna extensión significativa. Las oraciones son los textos más extensos con los que cuenta el alumno para desarrollar esta habilidad. 	<p>No hay mayores diferencias entre las unidades. Se desarrollan con el mismo patrón y se siguen las mismas secciones en cada unidad, así:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conversación 2. Oraciones 3. Ejercicios <p>La única diferencia se encuentra en las unidades 5 y 10, que son unidades de repaso y, por lo tanto, se componen de ejercicios fundamentalmente gramaticales, en los que se revisa lo aprendido en el resto de unidades</p>

APLICACIÓN DEL TEXTO EN CONTEXTO DE LLEGADA: En su mayoría, los profesores desarrollaron este libro de texto siguiendo el formato que éste presenta y los ejercicios que allí se proponen. Los profesores que aplicaron este texto (principio década de los 70) aplicaron un patrón fijo en el desarrollo de las clases, en las cuales el profesor pedía a los estudiantes abrir el libro, repetir lo que el profesor leía, aprender de memoria la regla gramatical y traducir al español los contenidos que el libro presentaba. Los estudiantes argumentaron que los profesores explicaban muy bien la gramática del libro y ayudaban en el desarrollo de los ejercicios del libro; aunque no utilizaban el inglés en la clase, si lo leían del libro. El libro se estudiaba desde la primera hasta la última página y se puede decir que esa era la medida para saber cuando finalizaba el curso. Los profesores no aportaban ningún material adicional a los desarrollados en el libro de texto. Se puede concluir que fue una enseñanza muy gramatical y repetitiva, de memorización y de exactitud en la respuesta, aspecto que favoreció la apropiación de este material, apoyando en esta forma la apropiación de la metodología de la época, el método de Gramática y Traducción.

La relación que los profesores siempre han tenido con los libros de texto para la enseñanza del inglés ha estado presente en todos los aspectos que implican los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las entrevistas, el análisis de los textos y el uso al que fueron expuestos en las clases de inglés en el Departamento de Lenguas Modernas muestran la relación y la influencia que el libro ha tenido en los aspectos metodológicos y, por ende, puede mostrar hasta cierto grado las apropiaciones y adaptaciones que los profesores hayan realizado en el aspecto metodológico y de materiales. Puede afirmarse que el uso de libros hizo parte de un proceso general de apropiación de materiales, en las décadas de los 70 y 80, debido a que los profesores los desarrollaban en su totalidad, según consta en entrevistas realizadas a los exalumnos de los programas de esas épocas, a veces hasta exagerando en las explicaciones gramaticales que los profesores adicionaban a las ya presentadas por el libro. Estos libros de texto, como consta en la descripción realizada en las matrices, eran muestra innegable de la aplicación de un método audiolingual, que los profesores convertían muchas veces en método de Gramática y Traducción, ya sea por la escasez de fluidez en el idioma o por el exagerado conocimiento que el profesor tenía en cuanto al aspecto gramatical de la lengua. Cabe decir que, según las entrevistas aplicadas a docentes jubilados y exalumnos de los programas de esas décadas, la explicación gramatical y los ejercicios repetitivos de la lengua extranjera eran los preferidos, y por ende, en los que más énfasis se hacía en el manejo del libro de texto. El profesor realizaba todos los ejercicios que el libro proponía durante el tiempo de clase y daba por terminado

el curso cuando terminaba de desarrollar los contenidos del libro de texto asignado. La evaluación se desarrollaba también con base en los contenidos estudiados del texto guía.

A partir de la década de los 90, los profesores empezaron a adaptar los textos incluyendo, por ejemplo, lecturas que, según ellos, podían motivar más a los estudiantes porque los temas se relacionaban más con la edad y gustos de los estudiantes, además, salían de la monotonía de las lecturas artificiales, tales como las que se presentaban en algunos de los textos utilizados y que narraban la vida de algún personaje norteamericano totalmente desconocido para los estudiantes de contextos como el de la Universidad de Nariño. En general, los profesores empezaron a incluir lecturas sobre temas de ciencia y tecnología, que llamaban la atención de los estudiantes. Cabe anotar que algunas de las series utilizadas en el Departamento incluían materiales adicionales, como láminas, cassettes o videos, que eran muy poco utilizados por los profesores. Esta poca utilización se debía tal vez a la escasez de materiales de apoyo, como grabadoras y televisores, en las décadas de los años 60, 70, y 80. Sin embargo, algunos de los profesores, un poco más recursivos, optaban por diseñar sus propios materiales de apoyo, como guías de trabajo, que diseñaban de acuerdo con los temas que presentaba el libro, ya en la década de los 90. En esta década, los libros de texto seguían un formato diferente, en el cual cada unidad giraba en torno a alguna función del lenguaje en situaciones de comunicación específica. A pesar de que los textos presentaban material comunicativo, algunos de los profesores de la época continuaban haciendo énfasis en el desarrollo de ejercicios gramaticales. Como se argumentó en las entrevistas, los estudiantes consideran que quienes dictaban las clases gramaticales con textos comunicativos eran aquellos profesores que no habían tenido contacto con el inglés en forma directa; en otras palabras, los profesores que no habían tenido la oportunidad de realizar estudios en países de habla inglesa. De la misma forma, los exalumnos también establecieron diferencias en el uso de los textos, por estos dos grupos de profesores: aquellos que tenían una maestría en el exterior y aquellos que no. Los profesores que tuvieron la oportunidad de realizar estudios en el exterior y que tenían fluidez en el inglés eran mucho más recursivos en el desarrollo del libro de texto y, por lo tanto, incorporaban ejercicios que ellos creaban o adaptaban a la situación de enseñanza, mientras que aquellos que no tuvieron esta oportunidad de implementar estudios de posgrado en el exterior se ceñían al texto y lo desarrollaban tal y como este estaba propuesto por sus autores. Siendo esta la situación, se puede argumentar que en la década de los 90 el Departamento contó con procesos de apropiación de materiales y con procesos de adaptación de los mismos.

Es interesante mencionar un caso aislado, de uno de los profesores jubilados, quien durante la entrevista indicó que nunca estuvo de acuerdo con el uso de libros de texto porque éstos presentaban a los estudiantes materiales descontextualizados y, por lo tanto, la tarea de comprensión de las situaciones del lenguaje hacía muy difícil que el estudiante aprendiera la lengua extranjera y, en consecuencia no se ciñó a las decisiones que sobre el libro de texto se tomaban en las asambleas de los profesores del Departamento. Este profesor decidió diseñar sus propios materiales, con base en situaciones reales de los estudiantes, gracias a que con sus estudios de maestría en los Estados Unidos se sentía capacitado para hacerlo. El profesor indicó un ejemplo de estos materiales y se pudo observar que, en realidad, el proceso que seguía para su diseño se basaba ante todo en la adaptación. Estos materiales seguían un patrón que se puede clasificar como de técnicas de una metodología audiolingual, con algunos ejercicios de comunicación en forma de preguntas abiertas en relación con situaciones familiares de los estudiantes.

Se puede, entonces, concluir que el uso de los libros de texto en el Departamento de Lenguas Modernas dio paso a apropiaciones de materiales, en su primera época de uso, y ya, en una segunda etapa, se puede hablar de la identificación de algunas adaptaciones realizadas por algunos profesores con miras a desarrollar, más que un alto nivel en los conocimientos del idioma, la motivación del estudiante, según comentario de los exalumnos de la época. Aunque es necesario argumentar aquí que si existe motivación se favorece el proceso de aprendizaje, también se debe tener en cuenta que el libro de texto y su uso fue un factor muchas veces desmotivante para los estudiantes de idiomas del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Los mismos exalumnos argumentaron que las clases en las que se seguían los ejercicios del libro en su totalidad eran muy aburridoras y no le permitían al estudiante más que el proceso de aprendizaje de las estructuras del lenguaje y el desarrollo de las habilidades receptoras del mismo. Se exageraba en ejercicios repetitivos de pronunciación y la comunicación se perdía dentro del salón de clase. Sin embargo, los exalumnos argumentaron que el uso del libro en las clases de inglés es necesario y que ellos mismos en sus clases no sabrían qué hacer si los estudiantes no contaran con este recurso. Es importante también mencionar que el libro de texto en las clases de inglés ha sido y es indispensable, no sólo como una guía sino también como un material de apoyo para ambos, profesor y estudiante, no sólo en los aspectos lingüísticos, sino también los aspectos culturales que implica la enseñanza de una lengua extranjera. Además de la información obtenida de entrevistas a profesores y exalumnos de los programas, se realizó el análisis de los libros de texto que se han empleado para la enseñanza de inglés en

el Departamento desde 1962 hasta 1998. Esta información se presenta en tablas que facilitaron el análisis de los textos en sus componentes como lo muestra las tablas 1 y 2 arriba. De igual forma la tabla 3 deja ver un análisis de los contenidos de los libros, sus ilustraciones y al final la nota establece el uso que se le dio en el contexto de llegada en donde el texto se aplicó para el estudio del inglés como lengua extranjera.

TABLA 3. DESCRIPCIÓN LIBRO HEADWAY-TEXTO COMUNICATIVO

TÍTULO	UNI	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LÁMINAS
Head-way	15	<p>Cada unidad está estructurada de la siguiente manera: Antes del título de la unidad, se enuncia el aspecto gramatical a desarrollar en la unidad. En seguida viene el título de la unidad. El título de la unidad está enunciado en forma de Función del lenguaje. Después del título, se observa una sección titulada Presentation 1. Esta sección presenta un input para que el estudiante empiece a practicar uno de los puntos gramaticales que va a desarrollar la unidad. Los ejercicios pueden ser de diferente índole, como leer y escuchar, completar formatos, describir una lámina, escuchar y completar, etc. Después de este input, viene una sección denominada Practice, en la que el estudiante practica lo visto en este primer input. Se presentan ejercicios para la práctica del punto gramatical de esta primera sección en forma tal que se incluyen las 4 habilidades del lenguaje. Una segunda sección corresponde a Presentation 2. Aquí el estudiante recibe un nuevo input y se continúa con otra de las secciones gramaticales de la unidad. Este input también puede ser de varias clases. En esta sección, por lo general, se presentan cuadros con la explicación del punto gramatical que se está tratando y, a continuación, se presentan ejercicios de aplicación del mismo en varios formatos y para el desarrollo de cualquiera de las habilidades del lenguaje. Se presenta, en seguida, una sección de Vocabulary, en la que el estudiante trabaja con un vocabulario, que no es necesariamente el que se trabaja en la unidad, pero que, de alguna manera, tiene cierta relación; por lo tanto, puede considerarse como una expansión en el conocimiento del vocabulario del estudiante. Se presenta el vocabulario con algún ejercicio de aplicación del mismo en un contexto determinado de uso. La sección siguiente se titula Reading and Listening. El estudiante, además de practicar las dos habilidades mencionadas en el título, se enfrenta, por ejemplo, a un texto de lectura o a un ejercicio de escritura que complementa esta sección. Sigue una sección titulada Everyday English. En esta sección, el estudiante se enfrenta a textos auténticos, ya sean escritos u orales, seguidos de ejercicios de comprensión mediante preguntas abiertas de deducción o ejercicios de complementación de información que debe inferirse de los textos. La última sección de la unidad corresponde a Grammar Summary y hace un recuento completo y con ejemplos de toda la gramática estudiada en la unidad. Es un libro de texto totalmente diferente en formato a los tradicionales y con patrones de ejercicios diferentes.</p>	<p>Las ilustraciones de este libro son muy llamativas y están constituidas por fotografías y por gráficos. Contiene no solo láminas sino también tablas y formatos de texto de distintas clases, tales como los de humor o caricatura. Esta variedad en las ilustraciones y, por ende, en los colores que presenta, motivan al estudiante en el aprendizaje.</p>

PRESENTACIÓN LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACIÓN UNIDADES
<p>El lenguaje que utiliza el texto es el formal de temas académicos y el informal del lenguaje que se usa en situaciones de comunicación diaria. Los materiales de lengua que se emplean muestran al estudiante ejemplos de lengua de varios contextos y, por lo tanto, de aspectos culturales de la lengua extranjera y el pueblo que la usa. Parte siempre de contextos en los que presenta la lengua con sentido completo y el estudiante contextualiza así tanto el vocabulario como las expresiones idiomáticas presentes en el texto.</p>	<p>Los ejercicios son variados y van desde los ejercicios de complementación en forma de drills hasta los de composición libre para la creatividad del estudiante. Cada unidad presenta distinto formato de ejercicios con materiales diferentes para cada ejercicio. Se presentan formatos para completar, lecturas para escuchar, postales para describir, diálogos para completar, lecturas para ejercicios de comprensión y temas de composición, entre muchos otros.</p>	<p>El texto presenta ejercicios enfocados hacia la práctica de las 4 habilidades del lenguaje. La habilidad del habla se practica mediante diálogos y conversación libre, la habilidad de escucha se desarrolla mediante ejercicios de audición de cassettes y programas radiales, música y películas. La habilidad de lectura se practica mediante la comprensión lectora de toda clase de textos: de periódico, revistas, científicos, propaganda, etc. La habilidad de escritura se practica mediante la escritura, que va desde las oraciones simples hasta la composición de párrafos guiados y libres.</p>	<p>Las unidades presentan formatos de organización diferente una de la otra. La secuencia en contenidos es lógica y avanza a medida que el texto avanza en contenidos. Todas las unidades presentan, además de ilustraciones llamativas y motivantes, lecturas de temas interesantes y atractivos para los estudiantes y que versan sobre una gran variedad de temas. Después de cada 4 unidades se presenta una sección titulada Stop and Check, que es una revisión de la parte gramatical del texto.</p>

APLICACIÓN DEL TEXTO EN CONTEXTO DE LLEGADA: En su mayoría, los profesores desarrollaron este libro de texto siguiendo el formato que éste presenta y los ejercicios que allí se proponen. Los exalumnos establecen la diferenciación entre aquellos profesores que tenían una preparación a nivel de maestría en la enseñanza de los idiomas y que habían realizado sus estudios en el exterior y aquellos que no habían tenido la oportunidad ni de realizar estudios de posgrado ni salir al exterior. Según los estudiantes, los profesores pertenecientes al primer grupo trataban de adaptar materiales fuera del libro y desarrollaban algunas de las actividades que este libro proponía. Los materiales que adaptaban los profesores ampliaban los contenidos del libro y hacían que la clase fuera comunicativa y hubiera gran participación oral de los estudiantes. A diferencia de estos profesores, estaban aquellos del segundo grupo, que aplicaron este texto (década de los 90) siguiendo un patrón fijo en el desarrollo de las clases, en las cuales el profesor pedía a los estudiantes abrir el libro, repetir lo que el profesor leía, aprender de memoria la regla gramatical y traducir al español los contenidos. Los estudiantes argumentaron que estos profesores explicaban muy bien la gramática del libro y ayudaban en el desarrollo de los ejercicios del

libro; aunque no utilizaban el inglés en la clase, sí lo leían del libro. Los exalumnos catalogaron este uso del libro dentro de un enfoque de gramática y traducción. Con estos profesores, el libro se estudiaba desde la primera hasta la última página y en la misma forma que con los textos audiolinguales, se puede decir que esa era la medida para saber cuándo finalizaba el curso. Estos profesores no aportaban ningún material adicional a los desarrollados en el libro de texto. Se puede concluir que, aunque el texto presentaba y proponía un cambio metodológico en los procesos de enseñanza, fueron pocos los profesores que siguieron estos cambios en cuanto a la utilización del libro en forma comunicativa. Hubo, entre estos profesores, aportes de adaptación de materiales para enriquecer los contenidos del texto y aumentar la práctica oral; sin embargo, existieron también aquellos de Gramática y Traducción, sí muy audiolingual.

NOTAS Y CITAS

Este artículo es sub-producto de la tesis doctoral titulada: *La enseñanza del Inglés en la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998: apropiaciones o adaptaciones Metodológicas*.

1. BYRAM, Michel (ed.) (2001). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
2. KELLY, Louis (1979). *The True Interpreter: a History of Translation Theory and Practice in the West*. New York, St. Martin's Press.
3. BYRAM (2001). Op. cit.
4. Ibid.
5. SWEET, Henry (1964). *The practical Study of Languages*. Oxford: Oxford University Press.
6. Ibid., p. 72
7. GEDDES, John (1993). *The Old and the New*. French review VII, 1, p. 26.
8. BYRAM (2001). Op. cit.
9. GOUIN, Francois (1968). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: L'étudiant.
10. BYRAM (2001). Op. cit., p. 267.
11. TITONE, Renzo (1968). *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*. Georgetown: Georgetown University Press, p. 39.
12. BYRAM (2001). Op. cit., p. 268.
13. MALLINSON, Vernon (1957). *An introduction to the study of comparative education*. London: Macmillan, pp. 14-15.
14. BUCHANAN, Milton Alexander y Mcphee, Earle Douglas (1928). *Modern Language Instruction*. Toronto: University of Toronto Press, p. 19.
15. FALK, Pingel *et al* (1999). UNESCO. Guidebook on the Textbook Research and Textbook Revision. Unesco.
16. GOTZE, L. (1994). *On the analysis, approval and development of textbooks for teaching, German as a foreign language*. Berlin: Langenscheidt.
17. BYRAM (2001). Op. cit.

BIBLIOGRAFÍA

- AHN, Franz (1834). *Elements of Dutch Grammar*. The Hague.
- ALGE, Sines (1898). *First French Book*. Dents.
- APPLE, Michel (1986). *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- APPLE, Michel (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BARTHES, Roland (1976). *Análisis estructural del relato*. Niebla.
- BRÜECKE, Ernst (1856). *Grudzüge der Physiologie und der systematik der sprachlaute*. Viena: Carl Gerold & Sohn.
- BUCHANAN, Milton Alexabder y MCPHEE, Edward Duncan (1928). *Modern Language Instruction*. Canada, Toronto: University of Toronto press.
- BYRAM, Michel (ed.) (2001). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- COUNCIL OF EUROPE (1992). *History and social studies: methodologies of textbook*. CE editors.
- ELLIS, Alexander John (1848). *Essentials of phonetics*. Fonetic Printing Olisez Bgt.
- FALK, Pingel *et al* (1999). UNESCO. Guidebook on the Textbook Research and Textbook Revision. Unesco.
- FRANZ, Jean (1834). *Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Gotischen und Deutschen*. Leipzig: S. Hirzel.
- GEDDES, John (1933). *The Old and the New*. French review VII, 1.
- GOTZE, Lutz (1994). *On the analysis, approval and development of textbooks for teaching, German as a foreign language*. Berlin: Langenscheidt.
- GOUIN, Francois (1968). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: L'étudiant.
- HELMHOLTZ, Hermann (1850). *On the Sensations of Tone as a Philosophical Basis for the Theory of Music*. Longmans: Green and Co.
- HENNESS, Gottlieb (1867). *Leitfaden Für den Unterricht in der deutschen sprache*. Münster: Nodus.
- KELLY, Louis (1979). *The True Interpreter: a History of Translation Theory and Practice in the West*. New York: St. Martin's Press.
- LICKNOR, George (1832). *Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages*. London: Dent.
- MALLINSON, Vernon (1957). *An introduction to the study of comparative education*. London: Macmillan.
- MARCEL, Claude (1867). *The Study of Languages Brought Back to its true principles or The Act of Thinking in a Foreign Language*. New York: Appleton and Company.
- MEIJER, Drees y THOLEY, James (1997). *The image of Germany in dutch teaching materials*. Enschede: SLO.
- MIKK, Jaan (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt: Peter Lang.
- OLLENDORF, Heinrich (1883). *A new method of learning to read, write, and speak a language in six months, adapted to the French, with a complete treatise on the gender of French substantives, and an additional treatise on the French verbs, and key*. London: Whittaker.

PASSY, Paul (1886). *Les éléments d'anglais parlé*. Paris: Firmin-Didot.

RAMBEAU, Anna & PASSY, Paul (1897). *Chrestomathie française: morceaux choisis de prose et de poésie avec prononciation figure à l'usage des étrangers*. International Phonetic Association.

RINMAN, Walter (1899). *Elements of Phonetics*. The Hague.

SAUVEUR, Lambert (1879). *Entretiens sur la grammaire*. USA: Henry Holt and Company.

SAUVER, Lambert (1892). "Petite grammaire française pour les Anglais, accompagnée d'une série d'exercices et de traductions de l'Anglais dans le Français. New York: William R. Jenkins.

SIEVERS, Eduard (1901). *Grundzugder, Phonetik zur Einfuhrung in das Studium der Lautlehre der Indoger Mnischen Sprachen*. Leipzig: Breitkopf & Hartel.

SWEET, Henry (1964). *The practical Study of Languages*. Oxford: Oxford University Press.

TITONE, Renzo (1968). *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*. Georgetown: Georgetown University Press.

TRAUTMANN, Moritz (1880). *Besprechungen Einiger Schulbucher Nebst Bemerkungen Uber Derlaute*. Anglia 3, pp. 201-222.

VIETOR, Wilhelm (1884). *Der Sprach Unterricht MuB Umkehren heilbronn: henninger, reproduced in translation by A.P.R. Howalt (1984). A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WEINBRENNER, Phillip (1992) "Methodologies of textbook. Analysis used to date", en: Analysis. Amsterdam: Swets-Zeitlinger, pp. 21-34.