

Recepción: 03/08/2009  
Aprobación: 03/12/2009

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN IDIOMAS EXTRANJEROS

Jesús Alirio Bastidas  
Universidad de Nariño

### RESUMEN

Aunque los programas dedicados a formar profesionales en las diferentes áreas del saber se conforman de diferentes componentes, prácticamente todos comparten dos en común: la teoría y la práctica, tal como sucede en los programas de educación. El objetivo de este artículo es proponer las bases para un nuevo modelo de fundamentación de los programas de Educación en Idiomas Extranjeros. Para el efecto, se parte del análisis crítico de tres modelos: modelo artesanal, modelo de ciencia aplicada y modelo reflexivo, los cuales han sido utilizados en los programas de educación en general y en los programas de idiomas extranjeros en particular. El modelo curricular que se propone se fundamenta en teorías educativas, enfoques curriculares y modelos pedagógicos contemporáneos. Finalmente, se destacan algunas de las fortalezas del modelo.

**Palabras clave:** programa de educación en idiomas extranjeros, modelo artesanal, modelo de ciencia aplicada, modelo reflexivo, modelo basado en el currículo.

# THEORETICAL BACKGROUND-PRACTICE OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN FOREIGN LANGUAGES

Jesús Alirio Bastidas  
University of Nariño

## ABSTRACT

Most of the programs devoted to form professionals are composed of two basic elements: theory and practice, and the programs in education are not the exception. The aim of this article is to propose a framework to support a new model of professional education in foreign languages. To accomplish this aim, three models used in general education programs are critically analyzed: the craft model, the applied science model and the reflective model. The new model of foreign language teacher education programs is based on current educational theories, curriculum approaches and pedagogical models. Finally, some strengths of the new model are highlighted.

**Key words:** foreign language teacher education program, craft model, applied science model, reflective model, model based on curriculum.

## INTRODUCCIÓN

Los programas a nivel de pregrado para formar profesores de idiomas extranjeros han sido conformados por algunos elementos mínimos y comunes a otras profesiones, tales como un componente teórico y un componente práctico, así como también de unos contenidos y de unos procesos instruccionales. En este artículo me refiero a estos aspectos y a los grandes modelos que han servido para dotar a estos programas de una fundamentación teórica y práctica que ha ido evolucionando según los avances en las profesiones y en las disciplinas, en el caso de las lenguas extranjeras, relacionadas con el lenguaje. El artículo termina con una propuesta basada en teorías curriculares.

### 1. TRADICIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

Wallace<sup>1</sup> se refiere a tres modelos que han sustentado el sistema de profesionalización en las distintas disciplinas: el Modelo Artesanal (MA), el Modelo de Ciencia Aplicada (MCA) y el Modelo Reflexivo (MR). Por su parte, Richards<sup>2</sup> menciona que la formación, capacitación y desarrollo profesional de los educadores se ha basado en tres categorías de teorías de enseñanza: concepciones artesanales, concepciones teórico-filosóficas y concepciones basadas en la ciencia y en la investigación. Para los propósitos de este artículo se recurre a tres tipos de modelos, según la explicación de Wallace.

#### 1.1. Modelo Artesanal

Este modelo de formación en las diferentes profesiones se basa en la idea de que el conocimiento y la experiencia residen en una persona experta en la práctica de una profesión o de una ocupación, la cual es transmitida y demostrada al alumno, para que éste observe, imite, repita y aprenda. Wallace<sup>3</sup> representa este modelo en la siguiente forma:

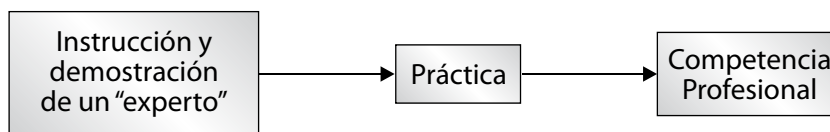


Figura 1. El modelo artesanal según Wallace, 1991.

Según Stones y Morris<sup>4</sup>, este modelo se aplicó en los programas de Educación hasta finales de la Segunda Guerra Mundial en 1945, el cual consistía en que el maestro hacía la demostración de cómo enseñar algo, decía lo que se debía hacer y los alumnos observaban, imitaban y luego practicaban bajo la supervisión del maestro. Este modelo sirvió de sustento a la concepción de la enseñanza como un “arte”. En un sentido más elaborado, Zahorik expresa lo siguiente: “La esencia de esta forma de vislumbrar la enseñanza es la invención y la personalización. Un buen profesor es aquél que identifica las necesidades y posibilidades de una determinada situación e inventa y utiliza actividades que contribuyan a responder a las circunstancias de dicha situación”<sup>5</sup>.

Si bien en la literatura sobre la enseñanza de los idiomas extranjeros se han mencionado algunos conceptos relacionados con la enseñanza como arte<sup>6</sup>, al parecer este modelo no se ha utilizado como base para orientar programas de idiomas a nivel de pregrado o postgrado, tal como ha sucedido con el modelo de ciencia aplicada, al cual nos referimos a continuación.

## 1.2. Modelo de Ciencia Aplicada

En el campo educativo, el modelo que surgió desde 1940 y que aún prevalece hasta nuestros días en los programas de pregrado y postgrado es el MCA. Este modelo consiste, primero, en proporcionar una formación teórica con base en el conocimiento científico, teórico o filosófico disponible, para luego aplicar dicho conocimiento a una realidad práctica para la solución de problemas concretos. Este conocimiento científico es transmitido por un experto en el campo a una persona que se prepara en el mismo y quien será el encargado de ponerlo en práctica. Un esquema sencillo de este modelo sería:

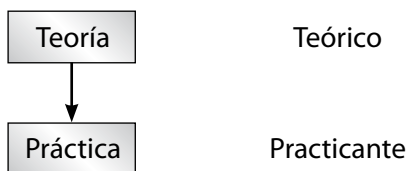


Figura 2. Modelo simplificado de la formación de profesionales.

Este modelo, aplicado al campo educativo, lo ejemplifica esquemáticamente Wallace<sup>7</sup> de la siguiente manera:

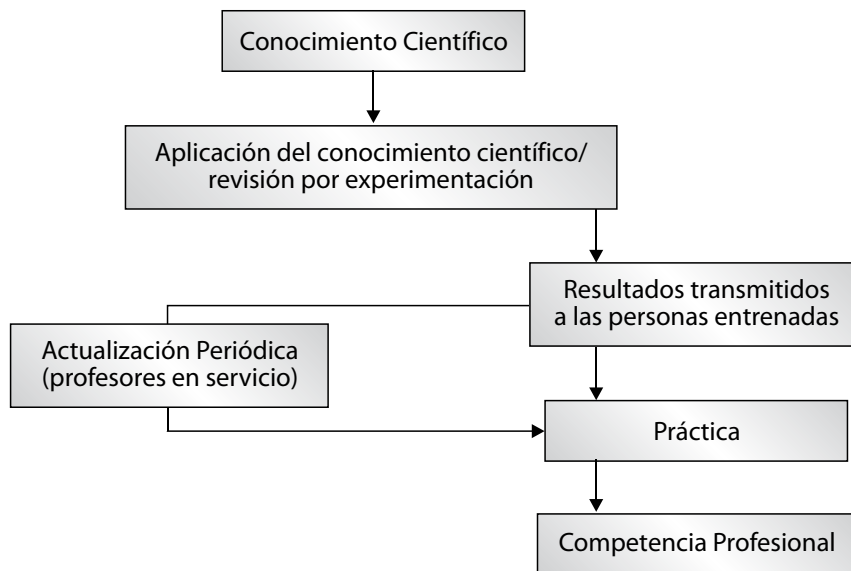


Figura 3. Modelo de Ciencia Aplicada según Wallace, 1991.

### 1.2.1. La Lingüística y la psicología como ciencias fundantes

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, ya sea segundas o extranjeras (EALSE), este modelo comenzó a conformarse y a aplicarse desde 1949 con el auge y el avance de la psicología conductista y de la lingüística descriptiva como ciencias nacientes. Desde esa época se comenzó a difundir la idea de que los problemas de la enseñanza de los idiomas se podrían resolver mediante la aplicación de los conocimientos obtenidos en la psicología y la lingüística. Sin embargo, en la década de los 60s se empezó a sustentar la necesidad de utilizar una disciplina que sirviese de intermedia entre los conocimientos y desarrollos teóricos provenientes de las disciplinas anteriores y la práctica de la enseñanza de los idiomas, tal como lo propusieron Halliday, McIntosh y Strevens<sup>8</sup>, Mackey<sup>9</sup>, Corder<sup>10</sup>, Allen y Corder<sup>11</sup>, Kaplan<sup>12</sup>, entre otros. Veamos su representación a continuación:

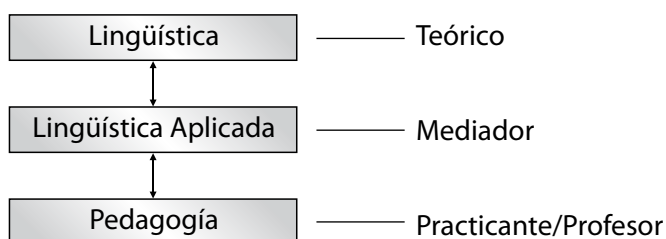


Figura 4. Relación entre la Lingüística, la Lingüística Aplicada y la Pedagogía.

Campbell<sup>13</sup>, sin embargo, consideró que en el campo de la EALSE era insuficiente el aporte exclusivo de la lingüística y por lo tanto propuso un modelo más amplio de aplicación, tal como se indica a continuación:

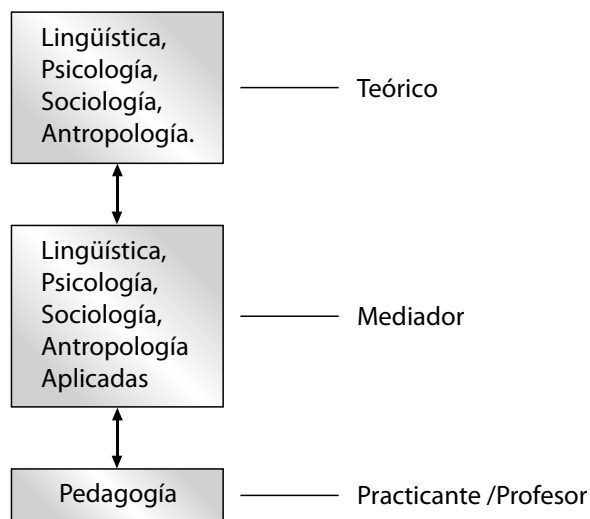


Figura 5. La mediación de la Lingüística Aplicada según Campbell, 1980.

Por su parte, Spolsky había estado desarrollando un modelo similar desde 1970 y finalmente lo revisó y lo publicó en 1978 y en 1980. Spolsky, también, había insistido en que era insuficiente la contribución de la lingüística y la psicología para entender y resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, ya que este proceso era complejo y, como tal, necesitaba la contribución de otras disciplinas generales y más específicas como la psicolingüística y la sociolingüística para conformar lo que él llamó la “Lingüística Educativa”, encargada del estudio de la Pedagogía de una segunda lengua. Veamos este modelo en la figura No. 6.

En los modelos anteriores se observa que las disciplinas más importantes, objeto de aplicación al campo de la EALSE, han sido la psicología, la lingüística y sus sub-disciplinas, y que la disciplina mediadora ha sido la lingüística aplicada. Otros autores, como Ingram<sup>14</sup> y Stern<sup>15</sup> incluyeron en sus modelos a la sociología y la antropología como disciplinas fundantes. Lo anterior sirve de explicación para la presencia de éstas, tanto en el pasado como aún en el presente, en los planes de estudio de los programas de pregrado y de postgrado de Segunda Lengua (L2) y/o Lengua Extranjera (LE).

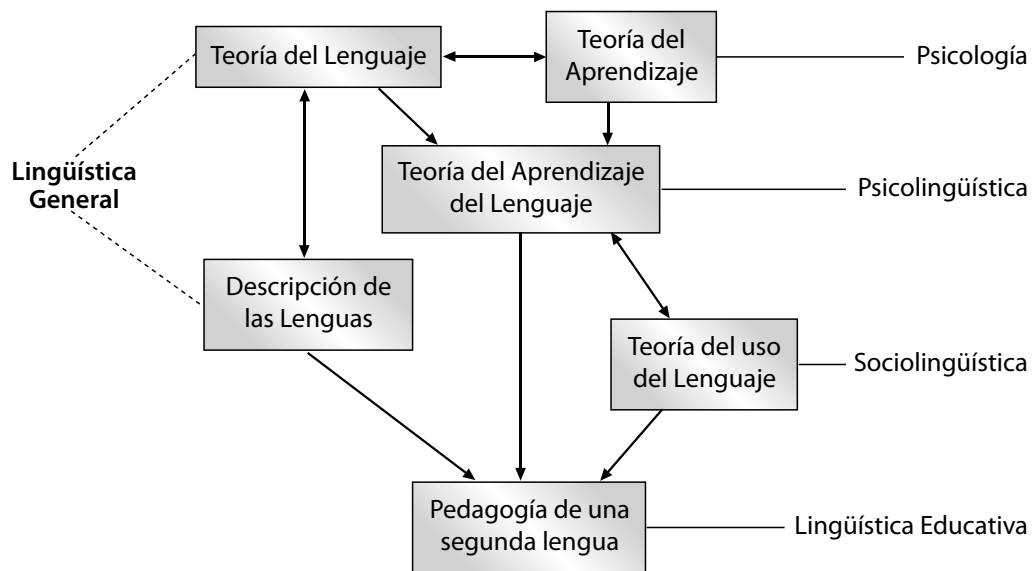


Figura 6. Modelo de la Lingüística Educativa según Spolsky, 1978.

Es interesante señalar que a pesar de que el campo de la EALSE tiene estrecha relación con la educación en general y con la pedagogía y la didáctica en particular, la metodología de la enseñanza de las lenguas, popularmente reconocida en inglés y generalizada como “*Teaching English to Speakers of other Languages*” (TESOL), desde sus inicios se constituyó en un campo con estrecha relación con las áreas de la lingüística, pero le tomó tiempo relacionarse con el campo pedagógico y didáctico en general, quizá porque se ha considerado que el campo de las L2 o LE es muy especializado y se diferencia de la enseñanza de otras disciplinas.

### 1.2.2. La pedagogía como ciencia fundante

Con el avance de las teorías educativas y de la necesidad de aceptar que en todo programa relacionado con la educación, la pedagogía constituye la ciencia fundante, el campo de la EALSE ha venido estrechando sus relaciones y aceptando cada vez más el aporte del conocimiento proveniente de la educación en general y de la pedagogía y de la didáctica en particular. Es así como en 1988, propuse la sustentación y ampliación del diagrama de Spolsky<sup>16</sup>, no solamente con la contribución de la pedagogía, sino también con el reconocimiento de que todo el conocimiento teórico y práctico del campo de la EALSE está sujeto a una serie de factores contextuales, que si bien habían sido reconocidos por el mismo Spolsky, no se señalaban en los

diagramas del modelo. El contenido del diagrama siguiente sirve de explicación para la inclusión de cursos como psicología educativa, sociología educativa, didáctica general, evaluación, modelos curriculares, etc., en los programas de idiomas extranjeros, desde la década de los 70 en nuestro contexto, pero que hoy en día se han reducido considerablemente. Veamos cómo fue presentado dicho modelo:

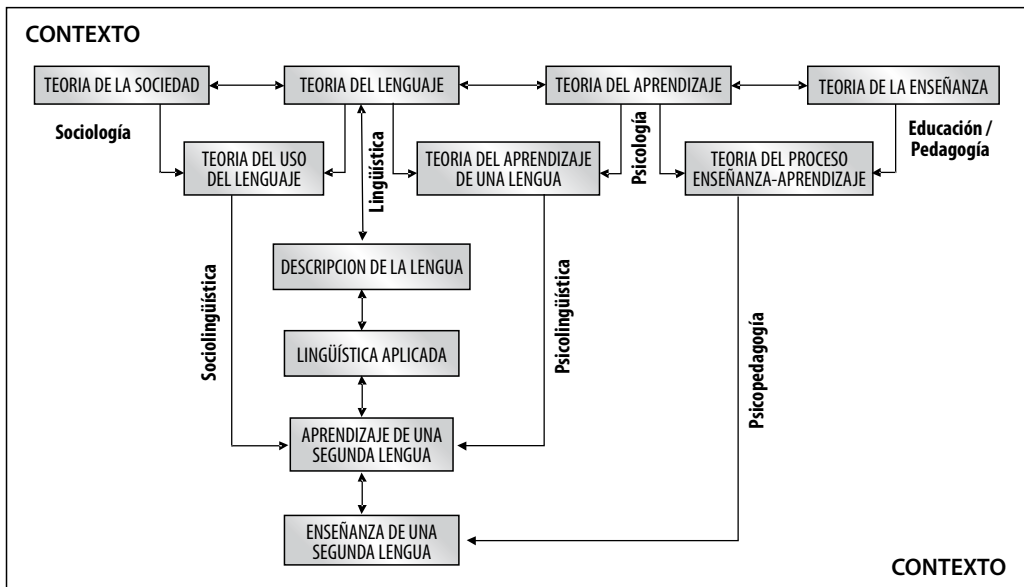


Figura 7. Disciplinas que contribuyen a la metodología de las lenguas extranjeras. Bastidas, 1988.

### 1.2.3. Análisis Crítico del Modelo de Ciencia Aplicada

El MCA posee fortalezas y debilidades como todo modelo, enfoque o teoría. A continuación señalo algunas fortalezas en cuanto a sus características generales. En primer lugar, es un modelo que proviene de su aplicación en la preparación de diferentes profesionales, tales como, médicos, ingenieros, educadores, etc. Es decir, que es un modelo que se ha generalizado y no se ha restringido a una sola área del conocimiento. En segundo lugar, se fundamenta en la ciencia empírica en la medida que asume la pedagogía como una ciencia que se debe basar en el método científico. En tercer lugar, considera que todo profesional, incluidos los educadores, debe poseer una buena fundamentación teórica en las respectivas disciplinas; es decir, que la teoría es esencial en la formación de todo profesional. En cuarto lugar, varias teorías que se promueven para el estudio de los profesionales, son el



resultado de la investigación, aunque otras teorías provienen de principios, ideas o creencias filosóficas de determinados autores. Finalmente, los egresados de un programa basado en este modelo pueden adquirir una buena cantidad de conocimientos teóricos provenientes de diferentes disciplinas, lo cual les puede proporcionar una visión amplia del conocimiento en general.

Las debilidades de este modelo se han agrupado en aspectos relacionados con características generales y con los planes de estudio basados en el mismo. En el primer caso, este modelo adolece de debilidades referentes a la relación teoría-práctica, a la investigación y al valor del conocimiento de los profesores. En cuanto a la relación teoría y práctica, el modelo tiende a ser de una sola vía<sup>17</sup>, es decir, va de la teoría a la práctica y muy poco se preocupa por recibir retroalimentación proveniente de la práctica. Por otra parte, ubica a la práctica como un aspecto secundario y la convierte en algo instrumental<sup>18</sup>; es decir, ésta se limita a ser el espacio para aplicar la teoría que haya sido producida a través de la investigación. Como consecuencia de lo anterior, el modelo propicia la sobre-valoración del conocimiento de los teóricos e investigadores y la sub-valoración o desconocimiento del conocimiento de las personas que trabajan en la práctica, como lo son los practicantes y los maestros. Además, se produce una separación entre teóricos e investigadores y las personas que laboran en el sector práctico. Finalmente, se tiende a separar la investigación de la práctica, pues la primera la realizan los teóricos e investigadores y la segunda es ejecutada por las personas “prácticas” o “maestros”, en el caso del sector educativo.

En cuanto a su aplicación en los planes de estudio de los programas, el MCA favorece la organización por asignaturas basadas en disciplinas, cuyos conocimientos tienden a adquirirse en forma aislada, de tal manera que los estudiantes no alcanzan a relacionarlos con su actividad de práctica profesional o docente. Por otra parte, las disciplinas tienden a enseñarse como un fin en sí mismas y con un carácter multi-disciplinar. Así mismo, puesto que la teoría es lo más importante, la práctica se posterga o ubica en los últimos semestres, como un complemento y en un espacio para la aplicación de la teoría adquirida en la mayor parte de semestres anteriores del plan de estudios. Como resultado de lo anterior, la mayor parte del conocimiento se imparte en la universidad y únicamente la práctica se realiza en el campo de acción del profesional, en nuestro caso, en los colegios. Finalmente, los planes de estudio tienden a ser recargados de una cantidad de materias, a ser poco flexibles y muy especializados en la disciplina de énfasis del programa.

### 1.3. Modelo Reflexivo

Este modelo ha sido propuesto por Wallace<sup>19</sup>, con base en las propuestas de Schön<sup>20</sup>, sobre la forma como los profesionales de diferentes campos (ej.: Ingeniería, Arquitectura, Planeamiento Urbano, Psicoterapia) resuelven problemas a través de la reflexión durante el ejercicio de su profesión. Schön afirma que si bien los mejores profesionales han adquirido una serie de conocimientos en la universidad, para resolver los problemas y desafíos de su trabajo, éstos recurren con mayor énfasis al conocimiento adquirido en su práctica diaria a través de la improvisación y de la reflexión. Basado en esta concepción, Wallace<sup>21</sup> propone la clasificación de dos tipos de conocimiento que desarrollan los profesores de idiomas extranjeros: “conocimiento recibido” y “conocimiento práctico”. El primero se refiere a hechos, teorías, datos, conceptos, resultados de investigaciones, etc., que el alumno recibe y adquiere en su formación profesional. El segundo es el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia. Como se podrá observar en la figura 9, los dos tipos de conocimiento se inter-relacionan en una forma recíproca, de tal manera que el ‘conocimiento recibido’ ilumine al ‘conocimiento práctico’ y éste a su vez ilumine al primero.

Además, el ‘conocimiento práctico’ se fomenta y desarrolla a través de la reflexión, la cual consiste en pensar, preguntar, analizar y evaluar las prácticas con el objeto de mejorarlas, transformarlas o cambiarlas. Esta reflexión debe constituirse en un ciclo, para enfatizar que es un proceso continuo de reflexión sobre los dos tipos de conocimiento en el contexto de la práctica. Además, dicha reflexión puede suceder antes o durante la realización de la práctica, según Wallace<sup>22</sup>. Es importante agregar, que ésta también va a ser productiva si se la realiza después de terminada la práctica y a la luz de los conocimientos adquiridos a través de la experiencia, la teoría y la investigación previas. A continuación se presenta la ilustración del modelo:

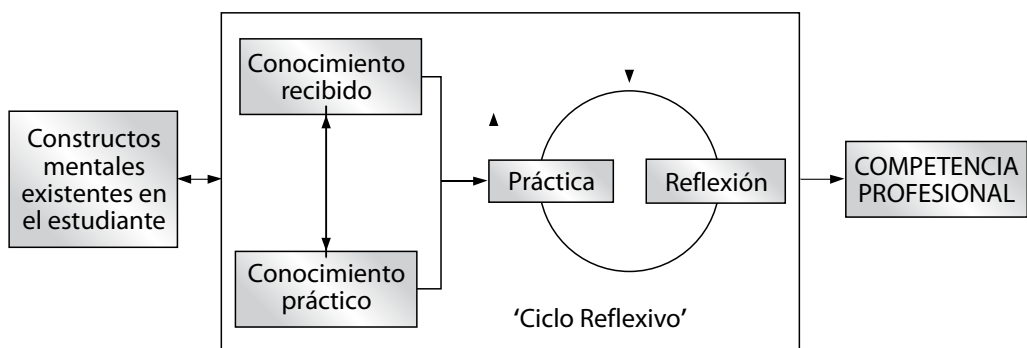


Figura 9. Modelo Reflexivo según Wallace, 1991.

Es importante agregar que el modelo reflexivo reconoce la existencia de unos conocimientos previos que posee el estudiante antes de someterse a un programa de formación profesional, los cuales son el resultado de su exposición a la enseñanza y aprendizaje en sus años anteriores de experiencia educativa. Aunque el modelo reconoce la existencia de este tipo de conocimiento e indica que ningún procedimiento de entrenamiento o supervisión puede ser efectivo sin esta información, Wallace<sup>23</sup> no dice qué hacer con él o cómo identificarlo.

### 1.3.1. Análisis Crítico del Modelo Reflexivo

Así como el Modelo anterior, el MR posee fortalezas y debilidades que hay que señalar, aunque dicho modelo haya intentado superar varias debilidades del MCA, tal como lo indica Wallace<sup>24</sup> en su propuesta. A continuación me refiero a las fortalezas en cuanto a las características del modelo y a los planes de estudio. En el primer caso, el MR se destaca por su énfasis en los tipos de conocimiento que se proporciona a los docentes en formación y también a los que están en ejercicio, pues Wallace indica que lo ha propuesto para los dos tipos de usuarios. Los dos tipos de conocimiento que se enfatizan en el modelo son el 'recibido' y el 'basado en la experiencia', el primero que corresponde a los conocimientos teóricos y el segundo al conocimiento práctico que se adquiere con la experiencia. Pero Wallace también reconoce la importancia de los conocimientos previos que posee el estudiante al comenzar un programa, tanto teórico como práctico, a través de la enseñanza recibida en sus años de estudios en los niveles educativos anteriores al universitario. Se destaca que Wallace enfatiza en el conocimiento basado en la experiencia como producto de la práctica y la reflexión y este proceso se convierte en un aspecto central, ya que a través de éste, el profesor analiza críticamente su práctica diaria y profesional, con el objeto de actuar consciente y no mecánicamente. Además, la reflexión conduce al profesor a convertirse en un investigador de su propia práctica con el fin de mejorar y resolver sus problemas docentes cotidianos. Finalmente, el MR propone la relación en doble vía de los conocimientos 'recibidos' y 'prácticos' a través de la continua reflexión.

En cuanto al plan de estudios es importante resaltar, que el MR propone la integración de los saberes y experiencias que se adquieren en las asignaturas, tanto, durante el periodo de estudios (ej: semestre) como de un periodo a otro (entre semestres). Además, propone la integración de conocimientos provenientes de dos o más disciplinas en una asignatura diferente para el estudio de un determinado tema.

Algunas de las debilidades del MR se refieren a su énfasis en la teoría y la práctica, cuyo orden si bien no se presenta en forma vertical sino horizon-

tal, sigue enfatizando primero en lo teórico y luego en lo práctico. Por otra parte, el ‘conocimiento recibido’ corresponde a las teorías que provienen de las disciplinas relacionadas con el lenguaje y que en algunos casos parece que se presentan en forma tradicional, es decir, como asignaturas del plan de estudios en los primeros semestres o años. Finalmente, aunque el MR propone algunas actividades prácticas en los primeros semestres, la práctica docente intensiva se concentra en el último año de estudios.

## **2. FUNDAMENTOS PARA UN MODELO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS BASADO EN EL CURRÍCULO**

En esta sección presento los fundamentos de una propuesta de carácter curricular que pretende ser novedosa (para el momento actual) y puede contribuir a revisar los modelos anteriores y a convertirse en una alternativa para diseñar, construir, aplicar y evaluar programas de formación educativa a nivel de pregrado en el área de las lenguas, ya sea segundas o extranjeras. Sin embargo, antes de esbozar la propuesta me refiero a dos modelos que intentan representar el proceso de enseñanza –aprendizaje de las lenguas desde una perspectiva distinta a las anteriores y que pueden considerarse como antecedentes importantes a la propuesta objeto de esta sección.

Mientras los modelos anteriores se centraron en proporcionar los fundamentos teóricos y sustentar la necesidad de identificar aquellas disciplinas que debían ser incorporadas en los programas de idiomas, otros autores como Mackey<sup>25</sup>, Strevens<sup>26</sup> y Stern<sup>27</sup> se preocuparon por proporcionar un marco conceptual al campo de la EALSE con énfasis en los factores que pueden incidir en el proceso y no en las teorías o en las disciplinas. Como ejemplos, resalto los de Mackey y de Strevens, dado su énfasis en una serie de factores que son muy relevantes para entender la complejidad del proceso de EALSE. En la figura 9 presento el modelo de Mackey.

En el anterior modelo se identifican 5 factores o variables: M (métodos y materiales), P (acciones del profesor), I (instrucción: lo que obtiene el aprendiz), S (influencia sociolingüística y sociocultural) y A (acciones del aprendiz). Tanto las variables relacionadas con la enseñanza (MPI) como las que se refieren al aprendizaje (ISA) están sujetas o dependen de factores políticos, sociales y educativos, tal como se muestran en la parte posterior del diagrama. Si bien, el modelo de Mackey, no incluye las disciplinas, él sí menciona en su libro que su modelo es interdisciplinario y que es importante tener en cuenta los conocimientos que proporcionan disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, el derecho, la educación, la lingüística, las ciencias de la computación, y la psico-acústica, entre otras, relacionadas con los factores presentes en su modelo.

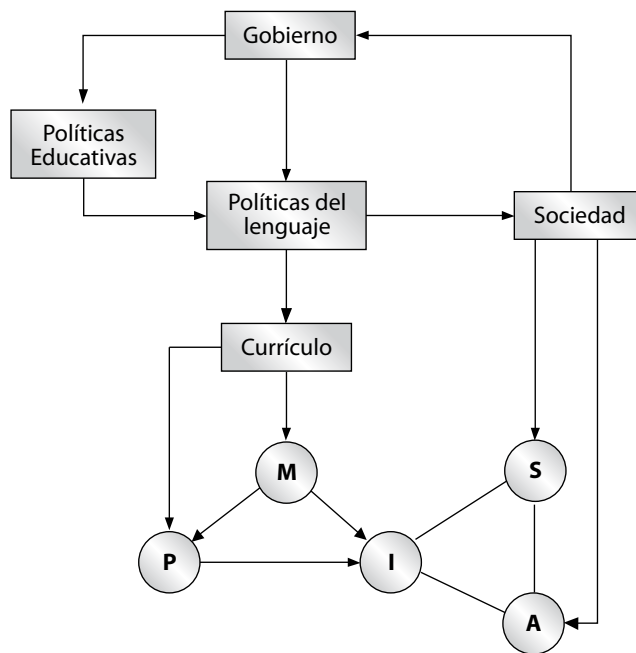


Figura 9. Modelo de interacción del aprendizaje, enseñanza y principios del lenguaje de Mackey, 1970.

Ahora, revisemos el modelo de Stevrens<sup>28</sup> en la figura 10.

Como su nombre lo indica el anterior modelo no se diseñó para mostrar la relación entre teoría y práctica, ni para indicar como las teorías provenientes de diferentes disciplinas se transmiten y aplican al campo de la enseñanza de las lenguas. Este modelo incluye 12 elementos que demuestran cómo se estructura y como se pone en movimiento un proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en determinado contexto. Es así como los elementos 1, 2 y 3 representan a las posibles fuentes decisorias a nivel nacional que establecen las políticas y las metas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (1), que proporcionan los recursos y conforman la estructura administrativa (2) y el conocimiento proveniente de disciplinas como la educación, la lingüística, la psicología, la teoría social, la psico-lingüística, la sociolingüística y la lingüística aplicada.

Los elementos 4 y 9 se refieren a la fase de la implementación de lo planeado en la fase anterior. El elemento 4 denominado selección de formas de enseñanza y de aprendizaje hace referencia al carácter variable de los dos procesos debido a la presencia de diferentes circunstancias. Al respecto, este elemento 4 se refiere a seis factores, los cuales a su vez incluyen dos o tres aspectos, así:

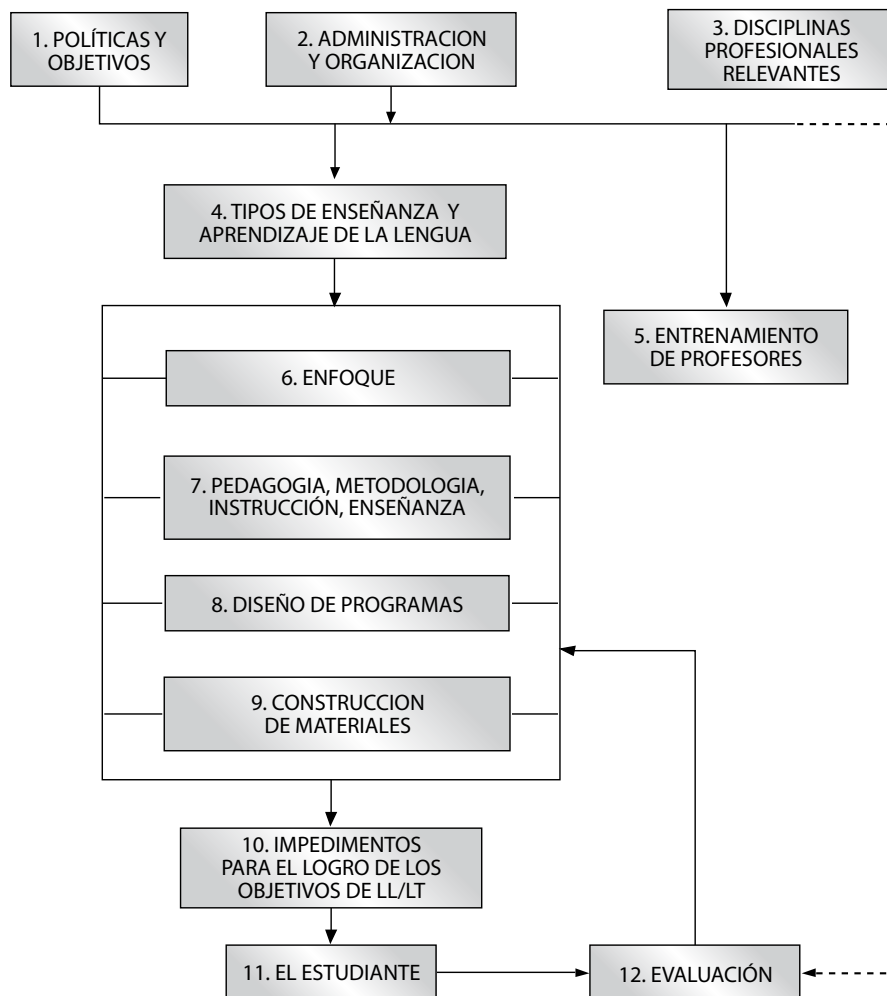


Figura 10. Modelo del proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas según Strevens, 1977.

- 1) Edad (niño, adolescente, adulto).
- 2) Nivel de eficiencia (principiante, intermedio, avanzado).
- 3) Metas o propósitos (conocimiento general, académico, específico o vocacional de la lengua).
- 4) Voluntariedad del alumno (voluntaria, involuntaria).
- 5) Papel de la lengua (uso de su lengua materna, de la segunda lengua, de otra lengua extranjera).
- 6) Estatus de la lengua objeto de estudio (segunda lengua, lengua extranjera).

El elemento 5 se refiere a la preparación que deben tener los profesores de idiomas y a su proceso de actualización y desarrollo profesional con el objeto de contribuir a la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje de los idiomas. Los elementos 6 a 9 incluyen aspectos relacionados con el (los) enfoque(s), los métodos, los contenidos y los materiales que se deben seleccionar, diseñar o elaborar para garantizar unos resultados efectivos en el aprendizaje de las lenguas.

Finalmente, los elementos 10, 11 y 12 se centran en los resultados del proceso, es decir, el aprendizaje. El elemento 10 resalta algunos factores, tales como la cantidad y la intensidad del tiempo de enseñanza; la calidad del profesor y la presencia de otros factores reales, tales como cursos numerosos, ruidos distractores, fatiga de los alumnos y temor a las evaluaciones; los cuales pueden actuar desfavorablemente sobre el aprendizaje de los idiomas. El elemento 11 se refiere al alumno como el receptor y actor del proceso de aprendizaje, ya sea por efecto de la enseñanza o por otros medios. Strevens<sup>29</sup> señala que el alumno de por sí posee un potencial para el aprendizaje de las lenguas, pero así mismo conlleva unas variables personales que lo diferencian de otros estudiantes en cuanto a sus conocimientos y experiencias previas, a su motivación para el aprendizaje, a sus estilos y estrategias de aprendizaje, etc., las cuales van a incidir favorable o desfavorablemente en el aprendizaje de una lengua. Finalmente, el elemento 12 incluye la evaluación como un factor que debe servir para retroalimentar el proceso de enseñanza y no únicamente como un mecanismo de control externo o de selección y eliminación para continuar estudios posteriores.

En conclusión, los dos modelos anteriores se apartan de aquéllos que se concentran en la relación teoría-práctica y en las disciplinas que sustentan dicha relación e intentan convertirse en una explicación del proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas segundas o extranjeras, con base en la identificación y establecimiento de relaciones entre aquellos factores o variables que lo conforman, los cuales a medida que se los analiza demuestran claramente la complejidad implícita en este proceso, situación que muchas veces se ignora cuando se cuestionan los bajos resultados que obtienen los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otra parte, la propuesta que se presenta en este artículo es el resultado de las reflexiones que se iniciaron en la capacitación y elaboración del primer documento del proyecto COFE<sup>30</sup> alrededor del mejoramiento de los programas de idiomas de las universidades colombianas. En este documento se empezó a contextualizar los contenidos y procesos de los

programas de idiomas en el marco de la concepción del currículo y es así como se propuso un programa de idiomas constituido por 5 componentes a saber: 1) Desarrollo de la lengua inglesa, 2) Fundamentos de Sociología, Educación, Psicología y Lingüística, 3) Metodología de la Enseñanza del Inglés, 4) Investigación y 5) Consejería Académica.

A su vez, en la Universidad de Nariño se empezó a reflexionar sobre nuestros programas de idiomas y en un intento por implementar las propuestas del proyecto COFE, con una visión de innovación, presenté un esbozo de lo que podría ser un plan de estudios para el área de inglés a nivel de pregrado<sup>31</sup>. Esta propuesta, luego, se plasmó en dos documentos<sup>32</sup>, los cuales servirían de fundamento para la aprobación del Programa de Educación Básica: Área Inglés en 1993, el cual se inició en agosto de 1994.

### **2.1. Concepto de Currículo**

El currículo ha sido definido de distintas maneras, según el contexto histórico, las teorías educativas, los enfoques curriculares y según la concepción de diferentes autores. Entre estas definiciones es importante resaltar las confusiones más comunes alrededor del término: currículo como equivalente a diseño, a operativización, a plan de estudios o a contenido de un programa. Al respecto Goyes y Uscátegui<sup>33</sup> presentan un recorrido analítico al concepto de currículo, con lo cual reafirma su naturaleza polisémica y polimorfa.

Para el propósito de este artículo se define currículo como un proceso en continua revisión y construcción y que abarca, ya sea en forma explícita o implícita, un conjunto de aspectos que responden al para qué, por qué, quién, qué, cómo, cuándo y dónde del fenómeno educativo. Además, todo currículo se fundamenta en una metateoría<sup>34</sup>, constituida por teorías educativas, teorías sobre la ciencia y el conocimiento y teorías sociales, políticas y económicas, entre otras. También es importante agregar que un currículo no se agota en la construcción teórica, sino que incluye la implementación práctica y que se valida en la reflexión y evaluación de todo el proceso.

### **2.2. Etapas para la construcción de un currículo**

Las etapas de un proceso curricular propuestas por Goyes y Uscátegui<sup>35</sup>: construcción teórica, construcción práctica y reconstrucción teórica y práctica sustentan esta sección. Estas etapas, además, están mediadas por la investigación curricular y la auto reflexión evaluativa<sup>36</sup>. El siguiente diagrama sirve de ilustración:



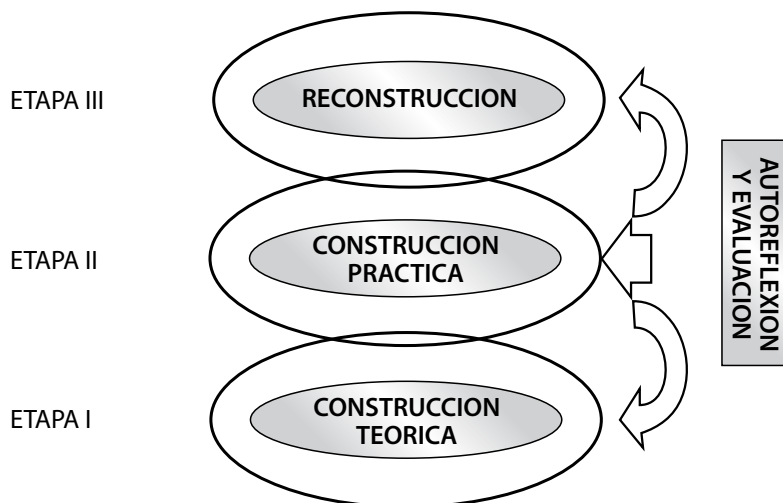


Figura 11. Etapas del proceso curricular según Goyes y Uscátegui, 2000.

### 2.2.1. Construcción teórica

Como su nombre lo indica, esta fase corresponde a la elaboración conceptual o fundamentación teórica del currículo: proceso complejo, interactivo y con carácter prospectivo. Goyes y Uscátegui<sup>37</sup> identifican tres fases con sus correspondientes actividades centrales en esta etapa: fundamentación, formulación o estructuración e instrumentación.

**Fundamentación.** En esta fase los grupos de trabajo encargados de la elaboración de un currículo analizan la institución educativa con base en el contexto en que está inmersa, para elaborar un diagnóstico que sirva de sustento a la formulación de un problema curricular, el cual se fundamentará en una meta- teoría. Es decir, como resultado de esta fase se elabora un diagnóstico, se formula el problema curricular y se construye el marco teórico del currículo. Algunas preguntas orientadoras para el desarrollo de esta fase, según las autoras, son: ¿Quiénes conformarán el equipo de trabajo?, ¿En dónde estamos: social, cultural, política, económica e históricamente?, ¿En dónde queremos estar?, ¿Qué sabemos teóricamente, que debemos saber y qué queremos saber, con respecto a teorías del conocimiento, a teorías educativas, a enfoques y modelos curriculares?

Lo anterior significa que esta fase termina con la construcción de un marco teórico con fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, educativos, históricos, etc., que sustenten el proyecto curricular. Además, se deben tener en cuenta los aportes de la ciencia, la pedagogía y las disciplinas específicas relacionadas con el currículo del programa que se desea elaborar.

Para el caso de los programas de pregrado en Educación en Idiomas Extranjeros es importante que un grupo de trabajo constituido por profesores, estudiantes, directivos, egresados, autoridades educativas, entre otros, realicen el análisis del contexto socio-cultural, educativo, histórico, etc., de estos programas a nivel internacional, nacional y local y elaboren el respectivo diagnóstico. Con base en dicho diagnóstico se procederá a formular el problema curricular cuyo objetivo será construir un currículo integral que capacite a los futuros profesores para desempeñarse con ética, idoneidad, con conocimientos sólidos, con fundamentos metodológicos y con valores humanos en el área de la enseñanza de los idiomas en la Educación Básica Primaria y Secundaria.

Si bien la fundamentación teórica del currículo de un programa de idiomas puede depender de factores contextuales específicos, no podemos desconocer que éste obedece a la universalidad del conocimiento sociológico, pedagógico, lingüístico, psicológico, etc. Por lo tanto, la propuesta que se presenta en este artículo se fundamenta en una meta-teoría curricular que incluye teorías del conocimiento, tales como la teoría de la complejidad<sup>38</sup>; del aprendizaje, como la teoría socio cultural<sup>39</sup>; de la educación, como la Teoría Crítica<sup>40</sup>; de enfoques curriculares, como el enfoque del currículo como proceso<sup>41</sup>; y el enfoque crítico social<sup>42</sup>.

**Formulación o Estructuración.** En esta segunda fase se indica el tipo de ser humano que se quiere formar, con base en las necesidades y tendencias locales, nacionales e internacionales. En los programas profesionales se indican los perfiles personales, profesionales y ocupacionales de los egresados. También, se formulan los propósitos y objetivos y se indican las competencias del futuro profesional, ya sean cognitivas, comunicativas, socio-afectivos, etc., que lo habilitan para ejercer la profesión con excelencia.

Esta fase, además, incluye la estructuración curricular, es decir, la elaboración del plan de estudios con base en uno o más modelos curriculares coherentes con enfoques curriculares y teorías educativas que se hayan seleccionado en la fase anterior. La estructuración curricular también incluye la secuencia, la cantidad, la agrupación, los tiempos, las relaciones, etc., de las áreas, núcleos temáticos, problemas, módulos, áreas, asignaturas o de cualquier tipo de organización académica que se haya seleccionado. Algunas preguntas esenciales en esta fase son: ¿Qué tipo de ser humano queremos formar?, ¿Cuáles son los perfiles profesionales y ocupacionales del egresado de este programa?, ¿Qué propósitos y objetivos deseamos lograr con este programa?, ¿Qué logros deben alcanzar los egresados del programa?, ¿Cuáles son las competencias que deben desarrollar y demostrar los estudiantes del programa?, ¿Qué modelo(s) curricular(es) sustenta(n) el programa?, ¿Hay

coherencia entre el/los modelo(s) curricular(es) seleccionado(s) y el/los enfoque(s) curricular(es) y la metateoría curricular sustentada en la fase anterior?, ¿Cómo se organiza la estructura académica del programa? ¿Con base en qué tipo de unidad académica?

Para el caso específico de los programas de Educación en Idiomas Extranjeros, esta propuesta sustenta la importancia de asumir *el proceso de aprendizaje de las lenguas a través de la enseñanza* como núcleo problemático esencial del Plan de Estudios. Con base en este núcleo se formulan una serie de problemas cuyos ejes temáticos son los constructos de Lengua, Aprendizaje, Enseñanza y Contexto, tratados no en forma aislada sino en estrecha relación, de tal manera que el estudiante comprenda, interprete y explique el proceso de aprendizaje de las lenguas en su contexto natural (Lengua 1 y Lengua 2), y mediado por el proceso de enseñanza con carácter instrumental y en un contexto de reducida necesidad de comunicación oral o escrita (Lengua Extranjera). Además, su capacidad de comprensión, interpretación y explicación incluirá no solamente el aprendizaje exitoso, sino también el aprendizaje parcial reducido o inexistente de una lengua extranjera.

A continuación presento un diagrama que intenta representar el modelo que pretende servir de base para la conformación y desarrollo de un programa de Educación en Idiomas con base en las recientes concepciones de currículo.

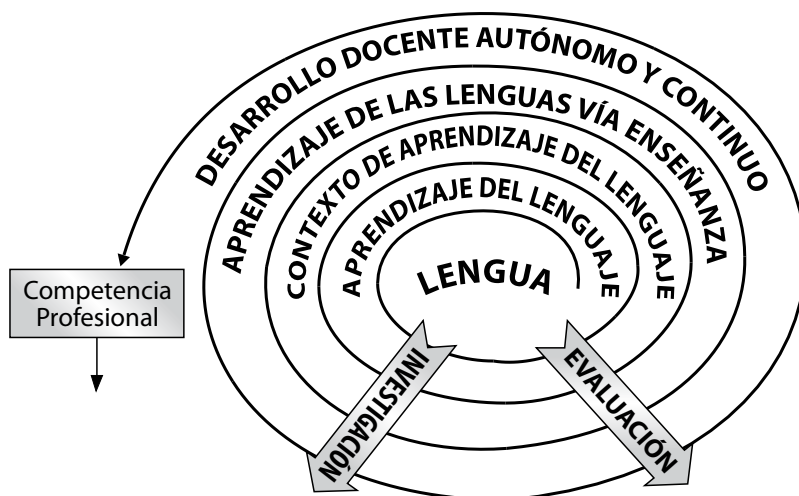


Figura 12. Modelo de programa de Educación en Idiomas basado en el currículo.

Como podemos observar este modelo parte del estudio de la lengua como objeto de aprendizaje y como objeto de estudio. Es decir, en un primer ciclo que podría corresponder al Ciclo Básico del programa, los alumnos se dedican al estudio intensivo de la lengua extranjera hasta lograr un nivel de eficiencia avanzado. Este ciclo, dependiendo de la intensidad horaria diaria y semanal, se lo podría realizar en dos o tres semestres, al término de los cuales el estudiante tomaría y aprobaría un examen internacional estandarizado de la LE con un mínimo aprobatorio que sea establecido por la institución.

Terminado este ciclo satisfactoriamente, el alumno tendría la oportunidad de decidir qué tipo de estudios profesionales relacionados con el lenguaje desea realizar y las Instituciones de Educación Superior podrían diversificar las ofertas de programas de idiomas. Es decir, podrían ofrecer además de los programas de licenciatura en idiomas, programas a nivel de tecnología en secretariado ejecutivo bilingüe, turismo e Idiomas, etc.; a nivel profesional en traducción, educación bilingüe, lengua y literatura, lingüística inglesa, francesa, etc.; programas que serían novedosos en nuestro contexto y en los que no se ha incursionado aún en nuestro país a nivel de pregrado.

En el caso de los programas de Educación en Idiomas, el siguiente ciclo sería el de Profesionalización en Educación, el cual abordaría los núcleos temáticos de 1) Aprendizaje del lenguaje, cuyo núcleo problémico sería: ¿cómo y por qué se aprende las lenguas tanto en calidad de lengua nativa como de segunda lengua?. Además, se abordaría una subpregunta esencial en nuestro contexto: ¿Por qué no se aprende satisfactoriamente otra lengua (diferente a la materna) en un contexto extranjero?; 2) Contexto de aprendizaje del lenguaje, cuyo núcleo problémico sería: ¿Cómo y por qué incide el contexto en el aprendizaje de las lenguas nativa, segunda y extranjera?; 3) Aprendizaje de la lengua a través de la enseñanza, con un núcleo problémico como: ¿Cómo se enseña para que el alumno aprenda satisfactoriamente una lengua extranjera? Una subpregunta importante a abordar en este núcleo es ¿Por qué muchos alumnos no aprenden satisfactoriamente una L2 o una LE a través de la enseñanza? 4) Desarrollo Profesional Continuo, cuyo núcleo problémico sería: ¿Cómo lograr el desarrollo profesional en Educación en Idiomas una vez se egrese de la Universidad? Una subpregunta esencial sería: ¿Por qué las personas se resisten al cambio y a la innovación?

Teniendo en cuenta que este modelo se basa en núcleos problémicos, para su desarrollo necesariamente hay que recurrir a la reflexión y a la investigación como medios para dar respuestas a los interrogantes que se

planteen en cada núcleo. En esta forma, se lograría que la investigación se convirtiese en eje transversal del currículo. Por otra parte, la evaluación sería un proceso continuo, permanente y como medio para hacer seguimiento al aprendizaje del alumno y para retroalimentar todos los componentes del currículo.

La Institución Educativa Superior puede decidir el orden o secuencia en que se desarrollarían los anteriores núcleos; sin embargo, sería recomendable que en el primer semestre del ciclo profesional se aborden aspectos relacionados con el contexto educativo y la formación inicial en investigación con el objeto de preparar y concientizar al estudiante sobre la gran responsabilidad que implica el ser “educador” de las futuras generaciones, y con el fin de desarrollar las competencias básicas de investigación. Igualmente, en este semestre se empezaría a abordar el estudio de las lenguas como objeto de conocimiento, de comunicación y de recreación.

Este tipo de currículo enfatiza en el estudio de los núcleos problemáticos y en las preguntas de investigación desde una perspectiva inter-disciplinar y transdisciplinar y coloca a las disciplinas como un medio para entender o contribuir a la explicación del complejo proceso de aprendizaje de una lengua (L1, L2, LE) y no como centro de aprendizaje, aisladas del proceso antes indicado, tal como sucede frecuentemente con los modelos de ciencia aplicada.

**Instrumentación.** Esta fase se centra en la elaboración de los programas analíticos o proyectos de aula de los núcleos temáticos o problemáticos, los cuales se constituyen en planes operativos para llevar a cabo los fundamentos teóricos del currículo. Esta fase se convierte en la transición entre la construcción teórica y la construcción práctica, la cual incluye actividades como conceptualización de los programas, definición de componentes mínimos y elaboración de programas o proyectos de aula. En la primera actividad el colectivo de docentes analiza y reflexiona sobre el sentido y justificación de un programa o proyecto de aula, el cual debe formularse como proyecto de carácter flexible, dinámico, emergente y susceptible de modificaciones. Los programas deben conceptualizarse en su realización y aplicación del currículo teórico sobre los objetivos, los contenidos, la metodología, los recursos educativos y la evaluación. Goyes y Uscátegui<sup>43</sup> recomiendan hacer las siguientes preguntas al respecto: ¿Cuál es el sentido de su asignatura en el contexto del Proyecto Institucional Universitario?, ¿Cómo contribuye su actividad al logro de los propósitos y metas institucionales?. ¿Cómo, desde la asignatura, se forma al profesional de acuerdo con los perfiles establecidos?

En la actividad de definición de componentes mínimos, los colectivos inter-disciplinarios seleccionan y definen los componentes o contenidos mínimos de cada asignatura, núcleo problémico o núcleo temático. Finalmente, los mismos colectivos de docentes elaboran los programas o proyectos de aula, los cuales deben ser susceptibles de revisiones, modificaciones, complementaciones, etc., con la participación de los estudiantes.

En el caso de los programas de Educación en Idiomas, serán los colectivos de profesores de idiomas y de otras disciplinas quienes conceptualicen los programas o proyectos de aula de cada uno de los núcleos problémicos, definan los componentes mínimos y los elaboren incluyendo aspectos como: justificación, objetivos y/o competencias, contenidos, (núcleos problémicos y preguntas de investigación), metodología, recursos, criterios de evaluación y bibliografía.

### **2.2.2. Construcción Práctica**

En esta segunda etapa, son los profesores y los estudiantes, los que realizan la construcción o implementación práctica de un currículo, por medio de las actividades de enseñanza y aprendizaje a través de la interacción social en el aula de clase. Esta etapa corresponde a la “concreción real del currículo, su operacionalización que establece un diálogo entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan”<sup>44</sup>. Sin embargo, esta etapa no es únicamente de transferencia y aplicación del currículo teórico, sino también de identificación de obstáculos y contradicciones que surgen en la interacción entre profesores y alumnos, dados sus conocimientos, creencias, actitudes y experiencias previas, las cuales deben analizarse y buscar armonizarse en forma crítica y dinámica con los fundamentos teóricos. Lo anterior significa que las acciones del aula se convertirán en fuentes de reflexión, evaluación e investigación. Al respecto Stenhouse expresa: “El ideal es que la especificación del currículo aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza”<sup>45</sup>.

### **2.2.3. Reconstrucción teórica y práctica**

En esta tercera fase se analiza críticamente los resultados de la implementación del currículo a través de la auto-reflexión y de la evaluación. Este análisis es comprensivo, es decir, abarca todos los aspectos de la construcción teórica y práctica del currículo de un programa y de su coherencia y articulación. Los procesos de reflexión y evaluación permiten

la identificación de problemas curriculares, los cuales pueden contribuir a generar procesos de reestructuración y de reconstrucción teórica y práctica del currículo. Igualmente desde el enfoque crítico social, estos procesos contribuyen al mejoramiento, a la transformación y a la emancipación.

## CONCLUSIONES

En este artículo se han analizado los tres modelos más conocidos que han sustentado y organizado los planes de estudio de las distintas carreras profesionales, entre las cuales se encuentra la Educación de los Profesionales de Idiomas, tales como los modelos artesanal, de ciencia aplicada y reflexivo. Estos modelos han respondido al contexto histórico, a los avances teóricos y prácticos del conocimiento y a las necesidades del momento y como toda teoría, enfoque o modelo han demostrado fortalezas y debilidades, que han servido de base para el análisis crítico, para el mejoramiento y para el avance de la ciencia.

Con el paso del tiempo y con el progreso en los diferentes campos de la ciencia, se ha ido obteniendo mayores herramientas que han permitido analizar críticamente los anteriores modelos y a su vez construir nuevas propuestas que pueden servir de contribución para un mayor entendimiento del proceso de aprendizaje de los idiomas a través de la enseñanza. La presente propuesta pretende ser novedosa en la medida que se aparta de los modelos anteriores, en cuanto a su origen y fundamentación y se enmarca en una concepción curricular, cuyas teorías, enfoques y modelos han sido sustentados y responden a nuevas concepciones que se diferencian de los enfoques técnicos y prácticos, que tradicionalmente han dominado el campo curricular.

Por otra parte, el modelo planteado es de carácter abierto, flexible y sujeto a permanente revisión, es decir, se encuentra en construcción. En este momento, se considera pertinente que el modelo curricular corresponda a núcleos problémicos, a proyectos, a ejes temáticos, etc., que se desarrollan a través de la reflexión, de la evaluación y de la investigación. El gran núcleo problémico de este modelo es el proceso de aprendizaje de las lenguas a través de la enseñanza y del cual se desprenden una serie de núcleos temáticos y preguntas de investigación que son el objeto de estudio desde el campo o la realidad educativa hasta su teorización con base en los conocimientos, las investigaciones realizadas y las experiencias pedagógicas de los docentes universitarios. Esto significa que las diferentes disciplinas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas ya no son

objetos aislados y centrales de estudio, sino medios y soportes de comprensión, interpretación y posible explicación del proceso de aprendizaje de las lenguas (L1, L2, LE), por medio de la enseñanza desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar. Finalmente, este modelo propicia, además, la interacción entre los ambientes de aprendizaje en la universidad y en las escuelas de primaria y secundaria desde los primeros semestres, dado que la realidad objeto de investigación está en dichas escuelas. Esta interacción incluiría el intercambio de conocimiento y experiencias entre profesores de la universidad y de la educación primaria y secundaria, fomentando así la conformación de nuevos colectivos de trabajo; donde teóricos, expertos, practicantes y maestros comparten conocimientos y forman comunidades de investigación como fuentes de aprendizaje para todos sus actores.

El presente modelo curricular de formación de educadores de idiomas a nivel de pregrado es un modelo en construcción y desarrollo y como tal está abierto a ser cuestionado y perfeccionado. Una vez se obtenga una mayor sustentación necesita llevarse al campo, es decir, necesita ser validado a través de su experimentación y evaluación, actividad que podría ser objeto de investigación en el futuro, por las personas interesadas en los programas de educación en lenguas, a nivel de pregrado.



## NOTAS Y CITAS

1. WALLACE, Michael (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. RICHARDS, Jack (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. WALLACE (1991). Op. cit.
4. STONES, E. y MORRIS, Sidney (1972). *Teaching practice: Problems and perspectives*. London. Methuen.
5. ZAHORIK, John (1986). "Acquiring teaching skills", en: *Journal of Teacher Education*. March-April, p. 22.
6. MORRIS, Issac (1954). *The art of teaching English as a living language*. London: Macmillan; STEVICK, Earl (1980). *Teaching language: a way and ways*. Rowley, MA: Newbury House; PENNINGTON, Martha (1990) "A professional development focus for the language teaching practicum", en: RICHARDS, Jacks y NUNAN, David (eds.). *Second Language Teachers Education*. New York: Cambridge University Press, pp. 132-152.
7. WALLACE (1991). Op. cit.
8. HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, Angus y STREVENS, Peter (1964). *The linguistic science and language teaching*. London: Longman.
9. MACKEY, William Francis (1965). *Language teaching analysis*. London: Longman.
10. CORDER, Stephen Pit (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
11. ALLEN, John Patrick Brierley y CORDER, Stephen Pit, DAVIES, Alan (1973). *Edinburgh Course in applied linguistics: Readings for applied linguistics*. Vol. 1. London: Oxford University Press; ALLEN, John Patrick Brierley y CORDER, Stephen Pit (1975). *Edinburgh course in applied linguistics: Papers in applied linguistics*, Vol. 2. London: Oxford University Press.
12. KAPLAN, Robert (Ed.). (1980). *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
13. CAMPBELL, R.N. (1980). "Toward a redefinition of applied linguistics", en: KAPLAN, Robert (ed.). *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp 36-38.
14. INGRAM, David (1980) "Applied linguistics: a search for insight", en: KAPLAN, Robert (Ed.). *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 37-56.
15. STERN, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
16. SPOLSKY, Bernard (1978). *Educational linguistics: an introduction*. Rowley, Mass. Newbury House.
17. WALLACE (1991). Op. cit.
18. Ibid.
19. Ibid.
20. SCHÖN, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
21. WALLACE (1991). Op. cit.
22. Ibid.
23. WALLACE (1991). Op. cit.

24. Ibid.
25. MACKKEY, William Francis (1970) "Foreword to Jakobovits", en: JAKOBOVITS León. Foreign language learning (II. VII-XIII). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
26. STREVEN, Peter (1976) "A theoretical model of the language learning/teaching process", en: Working Papers on Bilingualism. No. 11, pp. 129-152; STREVEN, Peter (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
27. STERN (1983). Op. cit.
28. STREVEN, Peter (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
29. Ibid.
30. BASTIDAS, Jesús Alirio *et al.* (1992c). Colombian framework for english cofe-Elto project: A proposal of a framework for the teaching of english in the Colombian B. A. programmes. London: Thames Valley University.
31. BASTIDAS, Jesús Alirio. (1992b). *Propuesta de licenciatura en Educación Básica: Área Inglés*. Pasto: Universidad de Nariño.
32. BASTIDAS, Jesús Alirio *et al.* (1992c) y BASTIDAS, Jesús Alirio. (1992b). Op. cit.
33. GOYES, Isabel y USCÁTEGUI, Mireya (2000). "Teoría curricular y Universidad", en: USCÁTEGUI, Mireya *et al.* (1998). *Relaciones entre los currículos teóricos y prácticos en programas de la Universidad de Nariño*. Pasto: Universidad de Nariño.
34. SCHWAB, Joseph Jackson (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires. El Ateneo.
35. GOYES y USCÁTEGUI (2000). Op. cit.
36. STENHOUSE, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
37. GOYES y USCÁTEGUI (2001). Op. cit.
38. MORIN, Edgar (1991). *El método*. Madrid: Cátedra-Teorema; MORIN, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa; MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco; GONZÁLEZ, Sergio (Comp.) (1997). *Pensamiento complejo: en torno a Edgar Morín, América latina y los procesos educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; GARCÍA, Rolando (2006). *Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
39. VYGOTSKY, Lev Semenovich (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press and Wiley; VYGOTSKY, Lev Semenovich (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
40. CARR, Wilfred, y KEMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
41. STENHOUSE (1991) y STENHOUSE (1993). Op. cit.
42. HABERMAS, Jürgen (1971). *Conocimiento e interés*. Boston: Beacon; CARR y KEMMIS (1988). Op. cit.
43. GOYES y USCÁTEGUI (2000). Op. cit.
44. USCÁTEGUI, Mireya *et al.* (1998). *Relaciones entre los currículos teóricos y prácticos en programas de la Universidad de Nariño*. Pasto: Universidad de Nariño.
45. STENHOUSE (1991). Op. cit.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, John Patrick Brierley y CORDER, Stephen Pit, DAVIES, Alan (1973). *Edinburgh Course in applied linguistics: Readings for applied linguistics*. Vol. 1. London: Oxford University Press.
- ALLEN, John Patrick Brierley y CORDER, Stephen Pit (1975). *Edinburgh course in applied linguistics: Papers in applied linguistics*, Vol. 2. London: Oxford University Press.
- BASTIDAS, Jesús Alirio (1988) “Disciplinas que contribuyen a la enseñanza de las lenguas extranjeras”, en: *Revista Forma y Función*, No. 3. Bogotá: Universidad Nacional.
- \_\_\_\_\_. *Marco de referencia para la diversificación de lenguas extranjeras*. Documento inédito.
- \_\_\_\_\_. (1992b). *Propuesta de licenciatura en Educación Básica: Área Inglés*. Pasto: Universidad de Nariño.
- \_\_\_\_\_. (1993) “Licenciatura en Educación Básica: Área Inglés”, en *Actas de los Consejos Académico y Superior*. Acuerdo No. 158 de noviembre 25. Pasto: Universidad de Nariño.
- BASTIDAS, Jesús Alirio *et al.* (1992). Colombian framework for english cofe-Elto project: A proposal of a framework for the teaching of english in the Colombian B. A. programmes. London: Thames Valley University.
- CAMPBELL, R.N. (1980) “Toward a redefinition of applied linguistics”, en: KAPLAN, Robert (ed.). *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp 36-38.
- CARR, Wilfred, y KEMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CORDER, Stephen Pit (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- GARCÍA, Rolando (2006). *Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- GONZÁLEZ, Sergio (Comp.) (1997). *Pensamiento complejo: en torno a Edgar Morín, América latina y los procesos educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- GOYES, Isabel y USCÁTEGUI, Mireya (2000) “Teoría curricular y Universidad”, en: USCÁTEGUI, Mireya *et al.* (1998). *Relaciones entre los currículos teóricos y prácticos en programas de la Universidad de Nariño*. Pasto: Universidad de Nariño.
- HABERMAS, Jürgen (1971). *Conocimiento e interés*. Boston: Beacon.
- HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, Angus y STREVEENS, Peter (1964). *The linguistic science and language teaching*. London: Longman.
- INGRAM, David (1980) “Applied linguistics: a search for insight”, en: KAPLAN, Robert (Ed.). *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 37-56.
- KAPLAN, Robert (Ed.). (1980). *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- MACKEY, William Francis (1965). *Language teaching analysis*. London: Longman.
- \_\_\_\_\_. (1970). “Foreword to Jakobovits”, en: JAKOBOVITS León. *Foreign language learning (II. VII-XIII)*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- MORIN, Edgar (1991). *El método*. Madrid: Cátedra-Teorema.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO: Paris.
- MORRIS, Issac (1954). *The art of teaching English as a living language*. London: Macmillan.
- PENNINGTON, Martha (1990). “A professional development focus for the language teaching practicum”, en: RICHARDS, Jacks y NUNAN, David (eds.). *Second Language Teachers Education*. New York: Cambridge University Press, pp. 132-152.

- RICHARDS, Jack (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHÖN, Donal (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SCHWAB, Joseph Jackson (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires. El Ateneo.
- SPOLSKY, Bernard (1978). *Educational linguistics: an introduction*. Rowley, Mass. Newbury House.
- \_\_\_\_\_ (1980). "The scope of educational linguistics", en: KAPLAN, Robert (Ed.). (1980). *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 67-73.
- STENHOUSE, Lawrence, RUDDUCK, J, Y HOPKINS, David (1993). *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- STERN, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STEVIK, Earl (1980). *Teaching language: a way and ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- STONES, E. y MORRIS, Sidney (1972). *Teaching practice: Problems and perspectives*. London. Methuen.
- STREVEENS, Peter (1976). "A theoretical model of the language learning/teaching process", en: Working Papers on Bilingualism. No. 11, pp. 129-152.
- \_\_\_\_\_ (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press and Wiley.
- \_\_\_\_\_ (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- WALLACE, Michael (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAHORIK, John (1986). "Acquiring teaching skills", en: Journal of Teacher Education. March-April, pp. 22-25.