

CAPÍTULO II

LAS TENSIONES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN IDIOMAS: ENTRE EL ENTRENAMIENTO Y LA REFLEXIÓN

Entre la poiesis y la exterioridad

En Colombia, como en el resto de Latinoamérica, han existido muchos movimientos con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras. En primer lugar, durante el siglo XIX y en los albores del siglo XX, el idioma privilegiado como lengua de la diplomacia en Europa era el francés. Esto se modificó por el nuevo orden mundial que surgió luego de las guerras mundiales. Durante el periodo de la Guerra Fría, que abarcó, aproximadamente, desde 1945 hasta 1989, los gobiernos de las dos superpotencias -la Unión Soviética y Estados Unidos- intentaron atraer bajo su dominio a la mayor cantidad de países. Esta política incluyó a América Latina. Mientras en los países de la órbita soviética, los estudiantes tenían como asignatura obligatoria el ruso -como en el caso de Cuba en Latinoamérica- en los de la órbita estadounidense era el inglés la lengua obligatoria. Para incrementar el aleccionamiento ideológico y bajo la premisa de la necesidad de fortalecer procesos de intercambio, se crearon mecanismos en ambos bandos para enviar a jóvenes a cursar estudios en las respectivas metrópolis de los imperios en disputa.

Así, durante este periodo se otorgaron muchas becas a latinoamericanos y a colombianos específicamente, tanto en la Unión Soviética como en Estados Unidos. Precisamente, la Comisión Fulbright fue creada en la nación norteamericana con ese fin. Además, el Departamento de Estado de los Estados Unidos financiaba varios de los servicios que se prestaban a través del Instituto Colombo Americano (inaugurado en Colombia en 1942), como clases de inglés, servicios de biblioteca, asesorías para aquellos interesados en estudiar en Estados Unidos y actividades culturales y académicas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Hay que mencionar que el Consejo Británico -como parte del Gobierno británico en Colombia- desempeñaba en este país tarea similar desde 1940.

Estos dos institutos tuvieron mucho que ver con la formación de los profesores colombianos de inglés, especialmente de los profesores universitarios. También intervinieron en programas junto con el Ministerio de Educación, como en el caso del proyecto COFE, que se analizó de manera detallada en el capítulo anterior.

Sin embargo, una vez se terminó el periodo de la Guerra Fría, la financiación de las becas y programas por parte de los gobiernos de las potencias disminuyó de manera significativa. Las becas se hicieron más escasas y difíciles de conseguir y muchas de ellas dejaron de cubrir todos los gastos, como sí sucedía en el pasado. El Instituto Colombo Americano fue vendido a operadores locales que se interesaron en el negocio, por lo que servicios como la biblioteca y otras ofertas culturales quedaron irremediamente relegados. Tanto el Consejo Británico como el Colombo Americano se dedicaron más a la venta de servicios, como cursos de inglés en Colombia, a la promoción y venta de libros de texto para la enseñanza del inglés, así como a la realización de exámenes estandarizados de la lengua. Negocios estos, sin duda, multimillonarios.

La formación, por su parte, que venía de una visión donde la disciplina del cuerpo y del espíritu debería producir trabajadores eficientes, comenzó a virar hacia una visión en la cual lo importante era el conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas en una sociedad

más compleja en el campo tecnológico¹⁴⁴. La disciplina siguió guiando buena parte de las acciones del aparato educativo, pero la violencia, que había sido ejercida para mantener esta disciplina, iba cediendo ante los cambios en la concepción del individuo, que empezaba a entenderse como un sujeto con derechos, tanto en el ámbito laboral, como en el educativo. Incluso los niños, antes propiedad de los padres, que podían hacer literalmente lo que querían con ellos, empezaron a ser vistos, psicológica y físicamente, como sujetos de derechos. Este cambio sacudió las estructuras del sistema educativo, pues mientras se intentaban cualificar los contenidos en el aspecto tecnológico y se importaban modelos pedagógicos modernos, se perdía el control que se había conseguido mediante una serie de medidas disciplinarias que, como bien lo anotó Foucault (2003), se parecían de manera inquietante a las medidas usadas en el sistema carcelario (uniformes, filas en la mañana, castigos físicos o humillantes, o ambos, a los infractores, uniformes de los controladores –batas blancas casi siempre-, etc.).

En las últimas décadas, este viraje hacia el conocimiento y la información en la educación ha querido dejar de lado la formación integral por una técnica, lo que se puede evidenciar en el ataque a las ciencias humanas, en cuanto ellas permitirían el desarrollo de una visión crítica del mundo. Se trata pues, de una lucha entre una educación eficientista y una formación que incluya lo ético y lo estético y que no se circunscriba a las instituciones –escuela, colegio, universidad- sino que permee todas las esferas del ser humano. Ese “deber ser”, que implica el desarrollo de un ser ‘competente’ no solamente en el campo técnico y de conocimiento, sino en el ámbito ético y estético¹⁴⁵, que sea capaz no solamente de manipular su mundo de manera eficiente, sino que pueda construir una imagen crítica del mismo y que tome acciones para buscar un mejor lugar en él para sí y para los demás, se ha introducido tímidamente en los currículos, pero no se ha implementado realmente.

No hay mucha información sobre los programas oficiales de formación de los profesores de inglés en el país. No se pueden observar

144 Pierre Bordieu, *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y su reflexividad*, Barcelona: Anagrama, 2003, 67; Humberto Quiceno, “Educación y formación profesional”, *Cuadernos de administración*, 18, no. 28, 2002: 87-98.

145 Humberto Quiceno, Op. Cit. (2002), 95.

unos lineamientos claros con una fundamentación teórica, filosófica o pedagógica sólida. De hecho, los documentos son bastante escasos¹⁴⁶.

Muchos de los programas que surgieron en los primeros años de formación de profesores, años sesenta, tenían en su nombre la palabra *filología*. Se suponía que iban a formar filólogos, seguramente siguiendo una tradición hispanista que hacía de Colombia un “país de gramáticos y poetas”, como decía el adagio popular. Sin embargo, los programas poco tenían de filología, aparte de un par de cursos de griego y latín.

En principio, la filología se encarga de estudiar la historia de la lengua y la cultura de un pueblo particular a través de documentos escritos antiguos. Así, la filología es muy importante en el área de las lenguas clásicas como el griego, el latín, el arameo, etc. Un filólogo debe conocer bien la lingüística descriptiva, la historia de la lengua, la literatura y la historia de la cultura objeto de estudio. Es evidente que las licenciaturas están lejos de ser filologías. Obviamente, los nombres se modificaron y ya no queda sino una licenciatura que se llama Filología, la de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

De una u otra manera, de las diversas tendencias que se han evidenciado a lo largo de las prácticas de la enseñanza de inglés, en los sesenta prevaleció el conductismo¹⁴⁷, sobre cuyas bases se dieron los siguientes métodos para la enseñanza y aprendizaje de inglés, según características dadas por Prator y Celce-Murcia, Krashen, Harmer y Brown¹⁴⁸.

- Método de gramática-traducción: es un método en el que las clases son dictadas en la lengua materna, el vocabulario se enseña en forma de lista de palabras aisladas, y las explicaciones gramaticales son excesivamente recargadas y elaboradas;

146 Helda Alicia Hidalgo, Op. Cit. (2006), 18.

147 En el conductismo, el aprendizaje es medible y se da a través de estímulo-respuesta; se busca el cambio en el comportamiento por medio de hábitos; en el humanismo, el intelecto, las emociones y las motivaciones del individuo son relevantes y el aprendizaje es holístico; y en el constructivismo, el aprendizaje se construye mediante experiencias con otros.

148 Clifford Prator y Marianne Celce-Murcia, *Teaching English as a Second Foreign Language*, Newbury: House Publishing, 1979,22; Stephen Krashen, Op. Cit. (1985),92; Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman Publishing, 1991, 31; Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Longman, 1994, 106.

además, la lectura de textos clásicos es relevante, y se emplea la traducción de oraciones aisladas de la lengua de destino a la lengua materna, pero se descuidan la pronunciación y el contenido.

- Método de Gouin y método de serie: enseña al alumno directamente sin necesidad de traducción, reglas gramaticales ni explicaciones; asimismo, utiliza una serie de frases conectadas que son fáciles de comprender.
- Método directo: se caracteriza porque las clases se imparten en el idioma de destino, solo se enseña vocabulario y frases cotidianas; además, el vocabulario abstracto es enseñado mediante la asociación de ideas, y el concreto a través de la demostración. La práctica oral se construye con intercambio de preguntas y respuestas; la gramática se ilustra de forma inductiva, y el docente modela los nuevos problemas de la enseñanza. Se instruye sobre el habla y la comprensión auditiva conjuntamente, y se hace hincapié en la pronunciación correcta y la gramática.
- Método audiolingüe: para este método, el lenguaje es un sistema de estructuras gobernado por reglas que son secuenciadas mediante el análisis contrastivo de los tiempos verbales. La gramática se enseña de forma inductiva, el nuevo material se presenta en forma de diálogos, el aprendizaje implica la formación de hábitos en los patrones estructurales a través de ejercicios. La exactitud es importante, por lo que las respuestas correctas son reforzadas. De igual forma, se emplea un gran número de ayudas audiovisuales, cintas y actividades de laboratorio, y aunque el vocabulario es limitado y se aprende en contexto, la mímica y memorización son favorecidas y se hace hincapié en trabajar en la pronunciación. Aquí, el uso de la lengua materna es escaso, pero no prohibido.

Estos métodos o serie de procedimientos fueron la base del enfoque, es decir, de la ideología o teoría que aplica el docente cuando realiza su trabajo en el aula en relación con la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje. En el caso de los programas de formación de educadores en idiomas en Colombia prevaleció el

método de gramática-traducción, puesto que los idiomas que se aprendían inicialmente eran el latín y el griego. Estos idiomas pretendían desarrollar cualidades intelectuales por medio de la lectura de textos académicos. Una vez se empezaron a enseñar otros idiomas, como el inglés y el francés, este método se adoptó.

Así, en los sesenta se enfatizaba en el estudio de la lengua inglesa en profundidad; sin embargo, esa profundidad era más estructural que comunicativa, pues los métodos existentes eran claramente de corte estructuralista. Este modelo originó educadores capaces de entender la gramática de la lengua y con cierta competencia lectora, pero con serias dificultades a la hora de comunicarse de manera oral y de comprender mensajes orales. Es decir que de las cuatro habilidades básicas, se adquirirían dos, como se ha dicho. Además, de este enfoque estructuralista y gramatical se creía que si la persona aprendía bien la disciplina, podía enseñarla de manera adecuada. En otras palabras, lo fundamental era manejar los contenidos y reproducir las técnicas aprendidas, lo que se conoce con el nombre de modelo academicista y modelo práctico-artesanal, en el cual las estrategias didácticas o las reflexiones pedagógicas estaban prácticamente ausentes de la formación de estos docentes, quienes, obviamente, reprodujeron estos modelos en algunas universidades hasta entrados los ochenta.

De hecho, se consideraba que cualquier persona podría tener experiencia en la escuela siempre y cuando se tuviera una buena formación, que, a largo plazo conseguiría orientar la enseñanza. Cabe decir que estos modelos, ya absolutamente anacrónicos, siguen aplicándose en algunas instituciones de educación básica y media, en parte debido a la política del Estado que considera que cualquier persona puede ser profesor, que la profesión de maestro es, por lo menos, irrelevante, ya que permite que se presenten a los concursos docentes profesionales sin ninguna formación pedagógica, pues se sigue asumiendo, como cien años atrás, que si una persona sabe sobre una disciplina, automáticamente es profesor.

En esta época se entendió la formación como *poiesis* o actividad productiva. La *poiesis* se relaciona con la técnica indispensable para el trabajo, que la puede realizar alguien no especializado. Se entiende que existe un experto encargado de transmitir un conocimiento y, en este sentido, la *poiesis* se opone a la *praxis*, que reconoce la alteridad y la

necesidad de la aproximación con el otro para construirse mutuamente. Esta visión de formación está estrechamente ligada con el modelo de formación profesional para educadores de inglés, denominado modelo de desarrollo de destrezas (*Craft Model*). Este modelo se basa en la demostración. Esto es, se representa la idea de aprender a través de la observación. En este sentido, el aprendiz aprende solo a través de la observación de un educador con suficiente experiencia, quien será su modelo. Este modelo incluye conocimiento de la disciplina, del contexto y del material, y se espera que el aprendiz repita las mismas técnicas observadas con sus aprendices en los contextos que lo necesiten¹⁴⁹.

En conclusión, en la década de los sesenta, la formación en los programas de idiomas se entendió desde la lógica de la productividad. Así, se contaba con un experto en idiomas encargado de transmitir sus conocimientos y las recetas necesarias para que los aprendices las repitieran en cualquier contexto. En las mallas curriculares sobresalían materias tales como lengua griega, lengua latina, lengua española, lengua inglesa, lingüística general, estilística, historia de la lengua, literatura universal y práctica docente. Nótese que el componente pedagógico estaba casi ausente.

En los setenta y los ochenta los programas dejaron el nombre de filología por el más contemporáneo de *licenciatura en lenguas modernas*, pero las lenguas modernas fueron siempre el inglés y el francés. Esto se dio porque en el currículo de la educación media se tenía previsto que el inglés se dictaba en los grados sexto a noveno, mientras que en los grados décimo y undécimo se enseñaba francés. Muchas universidades ofrecieron entonces licenciaturas en lenguas modernas con diferentes combinaciones: inglés-español, francés-español, inglés-francés o solamente una de las lenguas, inglés, francés o español, incluso hubo algunos programas que se enfocaban en las tres lenguas: español-inglés-francés.

Este cambio constituyó un avance importante en la concepción de la enseñanza del inglés, pues se empezó a considerar la pedagogía como parte importante de la formación del licenciado. Aunque

149 Michael Wallace, Op. Cit. (1991), 135.

algunas escuelas se resistieron por mucho tiempo al cambio, en últimas todas las licenciaturas en idiomas o lenguas modernas tuvieron que rendirse ante la evidencia: la pedagogía es uno de los pilares de un programa de formación de maestros. Esto, que parece una verdad de Perogrullo en este momento, fue toda una revolución en los años ochenta. Sin embargo, en este modelo, el educador no deja de ser un mediador entre el científico y el educando, que usa las técnicas ideadas por el pedagogo para cumplir con los objetivos de transmisión de conocimiento. Esto quiere decir que el papel del docente está en un segundo plano con respecto al científico e, incluso, se encuentra detrás del pedagogo, que sí debe pensar en los procesos educativos, sus principios y aplicaciones. En esta concepción, el profesor terminará siendo una especie de técnico capacitado para transmitir conocimientos de otros con técnicas ajenas.

Dado que en la década del setenta la enseñanza de idiomas dejó de ser una línea de la lingüística y se empezó a vislumbrar como una disciplina por sí sola, se dieron más investigaciones relacionadas con esta área. Así, como parte de la lingüística aplicada salieron a la luz estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas. En consecuencia, se crearon nuevos métodos para el aprendizaje de lenguas. Estos métodos fueron llamados por Nunan¹⁵⁰, los métodos de los diseñadores (The Designer Methods) y fueron acogidos fácilmente por empresas promotoras de la enseñanza de inglés en el mundo. Estos nuevos procedimientos promovían un enfoque más humanista. Es decir, se le dio importancia a los aspectos afectivos del ser humano. Así, surgieron, según Prator y Celce-Murcia, Krashen, Harmer y Brown, los siguientes métodos:¹⁵¹

- Código cognitivo de aprendizaje: para este método, las clases conservan el aprendizaje de las reglas deductivas y los ejercicios de instrucción del método audiolingüe, pero añaden la explicación de las reglas y hacen hincapié en el material de secuenciación gramatical.

150 David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 43.

151 Clifford Prator y Marianne Celce-Murcia, Op. Cit. (1979), 22; Stephen Krashen, *The Input Hypothesis*. London: Longman, 1985, 92; Jeremy Harmer, Op. Cit. (1991), 31; Douglas Brown, Op. Cit. (1994), 106.

- Suggestopedia: este es un método cuyo objetivo es desarrollar la competencia conversacional avanzada de una manera rápida, pues se considera que el cerebro humano puede procesar grandes cantidades de material si se establecen las condiciones adecuadas de aprendizaje. Para reforzar este supuesto, el psicólogo de Bulgaria, Georgi Lozanov (1979)¹⁵², supone que los estudiantes pueden obtener la máxima retención de información si se encuentran en un estado de profunda relajación de la mente. También se cree que la música barroca es importante para fomentar la recepción positiva y la retención, así como la memorización de textos significativos completos y largas listas de vocabulario.
- Método del silencio: en este método, los maestros son vistos como personas distantes que permiten a los estudiantes resolver problemas por su propia cuenta. Así, el aprendizaje se facilita si el alumno descubre o crea, antes que recuerde y repita lo que se ha aprendido. El método del silencio presume que el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera (L2) es un proceso cognitivo intelectual, por eso las lecciones se centran en las estructuras gramáticas fundamentales, y las clases funcionales relacionadas con el vocabulario son esenciales. Además, utiliza los objetos físicos y los murales gráficos de colores para introducir vocabulario, verbos, sintaxis, etc.
- Respuesta física total: aquí se concibe el lenguaje como un sistema basado en la gramática estructurada. Los niños adquieren su lengua materna al escuchar y actuar (aprender L1 es lo mismo que aprender L2, la comprensión viene antes de la producción). Este método construye un entorno que disminuye el estrés, donde los comandos son esenciales para proporcionar la instrucción. Sin embargo, esto es positivo para los principiantes, pero no para los estudiantes de alto nivel.

A este respecto, los programas de idiomas en Colombia dieron relevancia al método audiolingüe, que fue traído por los Cuerpos de Paz. Aunque este método nació antes de los setenta, fue el más acogido por las instituciones que buscaban pasar de una concepción

¹⁵² Georgi Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach Science Publishers, 1979, 89.

estructuralista de la lengua a una más funcional. De esta manera, el método que fue concebido como eficiente en la Segunda Guerra mundial, fue adaptado para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia. Este método está basado en la repetición de patrones o diálogos emitidos por un hablante nativo. No se permite ningún tipo de error en la pronunciación del aprendiz y se espera que memorice grandes cantidades de oraciones que le servirán para comunicarse con otro individuo. Vale la pena recordar que los voluntarios de los Cuerpos de Paz se encargaron de entrenar a los académicos colombianos en el uso de este método y del material que debía ser utilizado. De esta forma se buscaban resultados eficientes con pocos esfuerzos intelectuales. Los aspectos afectivos fueron tenidos en cuenta de manera somera. En otras palabras, los aspectos emocionales se vieron reflejados en la manera como se daba la realimentación a los estudiantes o en la forma como se organizaba el salón para recibir la clase.

Así pues, la formación fue entendida desde la exterioridad. O sea, los procesos de formación buscaban la producción y la reproducción de disciplina, para este caso del idioma inglés. También, los currículos son prescritos por expertos en la disciplina. En este sentido, esta época estuvo enfocada en el modelo de ciencia aplicada (*Applied Sciences Model*) que, según Wallace,¹⁵³ está basado en la transmisión de conocimiento de los expertos en el idioma a los futuros maestros de inglés. Este modelo se relacionó con el cómo enseñar (*how to teach*). Actualmente, en el caso del inglés, aún se encuentran series de textos cuyo objetivo principal es enseñar a los formadores, paso a paso, cómo instruir en cada una de las habilidades en el idioma. Este modelo busca generalizar los principios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés que son concebidos por la cultura occidental¹⁵⁴.

Las mallas curriculares de estas décadas incluyen algunos cursos de psicología general, sociología, metodología, ayudas audiovisuales, técnicas de evaluación, administración educativa, inglés I, II, II,

153 Michael Wallace, Op. Cit. (1991), 140.

154 David Hayes. "Becoming a teacher of English in Thailand", *Language Teaching Research*, 12, no.4, 2009: 481.

etc., literatura norteamericana, práctica y fonética. Estos núcleos temáticos dejan entrever una visión eficientista y productiva de la formación. Por ejemplo, las temáticas de ayudas audiovisuales y administración educativa denotan una preocupación por el producto. Se necesitan medios audiovisuales para lograr mayor eficiencia en la enseñanza de la lengua, tal como lo sugiere el método audiolingüe, utilizado ampliamente por aquel tiempo. No menos importante era la administración educativa que vislumbraba la educación como una empresa. Por su parte, la literatura norteamericana y la sociología (disciplina que se nutrió mayormente de teorías sociales y económicas desarrolladas en Estados Unidos) dan cuenta de la fuerte influencia de los métodos traídos por los Cuerpos de Paz a Colombia.

De la exterioridad a la interioridad

Valencia¹⁵⁵ sugiere que es a partir de 1980 que los efectos de la globalización, en relación con la enseñanza del inglés, son más predominantes en Colombia. Así, en 1982, el Instituto Electrónico de Idiomas, institución creada para fomentar el aprendizaje de las lenguas modernas en Colombia, junto con el Centro Colombo Americano y el Consejo Británico, diseñó un programa de inglés para los grados de sexto a undécimo. Este nuevo programa superaba el enfoque estructuralista y mecanicista para proponer un enfoque comunicativo, que estaba en boga en ese momento en la enseñanza del inglés en el ámbito internacional. Este método tuvo sus raíces en el método natural de aprendizaje de idiomas desarrollado por Krashen y Terrell¹⁵⁶, quienes argumentaban que un idioma no se debe aprender, sino por el contrario, adquirir de la misma manera que se adquiere la lengua materna. Las principales características de este método son:

- Método natural: su núcleo es el sentido, por lo que el vocabulario es el corazón de la lengua y su objetivo es desarrollar habilidades básicas de comunicación personal. En este método, el maestro

155 Silvia Valencia, Op. Cit. (2006), 30.

156 Stephen Krashen y Tracy Terrell, *The Natural Approach*, Oxford: Pergamon, 1983, 99.

proporciona el *input* como lenguaje hablado, que los alumnos puedan entender. Además, el maestro dirige y crea actividades orales que motivan a los principiantes. Para su desarrollo se siguen tres etapas:

- i. La producción: es el proceso en el cual los estudiantes desarrollan habilidades de escucha.
- ii. La producción temprana: los docentes no corrigen los errores cometidos por los estudiantes durante su proceso de adquisición del aprendizaje (concentrándose en el significado y no en la forma).
- iii. La producción extendida: comprende actividades complejas, juegos de rol, diálogos, discusiones y trabajo en grupo.

Con la llegada del método natural, para esta época, los formadores de educadores en idiomas empezaron a explorar diferentes posibilidades que permitieran a los aprendices desarrollar habilidades comunicativas. De esta manera, basados en su contexto, los formadores promovieron un enfoque ecléctico que se nutría de cada una de las ventajas de los métodos creados durante las décadas anteriores. La clave para la enseñanza de la lengua se hincó en la posibilidad que tiene el formador de entender su contexto y la relación de éste con la lengua. En resumen, en esta década se procuraba enfatizar en la función comunicativa de la lengua y, por ende, en el enfoque comunicativo.

En el enfoque comunicativo, las metas del aula se basan en los componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la discursiva, la sociopragmática y la estratégica. Se espera que las técnicas de lenguaje mejoren la pragmática, el uso auténtico y funcional del lenguaje con fines significativos. En este enfoque, el maestro es visto como un guía y un facilitador; asimismo, la fluidez, la precisión y la espontaneidad son ingredientes esenciales de la construcción del diálogo, lo que favorece actividades comunicativas y tareas significativas. Por lo tanto, las prácticas del lenguaje les permiten a los estudiantes negociar e interactuar en diferentes contextos, estar al tanto del uso de estrategias de aprendizaje metacognitivo, que conduce al aprendizaje autónomo y a la autorregulación.

Este enfoque, que se difundió en nuestro país después de los 80, tras una serie de cuestionamientos sobre la pertinencia de la teoría conductista, ha tenido una gran influencia en la formación de docentes, en sus prácticas y en los procedimientos de evaluación. De esta manera, el enfoque comunicativo surge como una reacción contra métodos estructuralistas y toma fuerza gracias a experiencias acumuladas en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este orden de ideas, el objetivo primordial de un programa de enseñanza de lengua extranjera con una orientación comunicativa debe ser el de proporcionar a los estudiantes la información, la práctica y la experiencia favorables para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma. La enseñanza comunicativa de los idiomas sigue siendo la tendencia mundial. Si contrastamos los principios del enfoque comunicativo con los de las otras orientaciones pedagógicas, observamos que convergen en aspectos tales como su visión humanística, la ubicación del estudiante como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, el uso de materiales auténticos en lo posible, la búsqueda de ambientes de aprendizaje significativos y la consideración de las diferencias individuales, entre otros.

Ahora bien, en Colombia también para esta época empezaron a regresar los becarios Fulbright al país, lo cual inició una seria cualificación del personal docente universitario, por lo menos en las grandes ciudades, y que se fue extendiendo a casi todo el país en las siguientes décadas. Durante ese periodo, los profesores fueron muy creativos en el diseño de sus materiales de trabajo. Muchos docentes universitarios dejaron de lado los libros de texto para diseñar series colombianas con diversos resultados. El mismo Colombo Americano tenía su propia serie. El ejemplo fue seguido por algunos docentes universitarios que diseñaban materiales bastante centrados en sus estudiantes. Curiosamente, estos intentos, que nunca fueron generalizados, se dejaron de lado durante la siguiente década.

Así pues, los ochenta fueron una década de cambio de paradigmas. Es decir, en relación con la formación de educadores en idiomas se empezaron a vislumbrar posibilidades de ver al formador más que como un transmisor. Es aquí donde se comienza a evidenciar la importancia de la contextualización de cualquier programa de enseñanza del inglés. Esta contextualización ha sido

ya planteada por muchos investigadores en el área: “There is an increasing expectation that change in the field of education will be an evolutionary process which will adapt programs to their context and strengthen the principles that underlie them”¹⁵⁷. Se entiende que “La formación es la búsqueda de la explicación de estos problemas en relación con nuestra propia situación, con nosotros mismos”¹⁵⁸. En efecto, situar los programas en el contexto físico, material, social, económico, cultural y psicológico de los actores del sistema educativo es crucial, pero constituye un reto, pues deben repensarse todos los elementos que influyen en la enseñanza de idiomas, desde la fundamentación filosófica y pedagógica, hasta las prácticas didácticas específicas, pasando por la organización de los programas y currículos, los sistemas de evaluación, los diseños de materiales, la concepción de la evaluación, el rol del maestro, etc.

En realidad, la contextualización no es solo un elemento más para tener en cuenta, sino que constituye uno de los pilares de la enseñanza de lenguas, junto con el conocimiento teórico, que incluye las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas y los aspectos didácticos. Además del conocimiento del área para enseñar, que incluye conocimientos de tipo lingüístico, semiótico y comunicativo. Como lo afirma Cárdenas

el conocimiento del contexto. [...] este aspecto incluye la comprensión, la detección y la inclusión, en la planeación, de las necesidades del aprendiz, y el conocimiento tanto de las condiciones del medio y el entorno escolar, como del currículo. [...] el conocimiento de las políticas educativas y lingüísticas, los aspectos socioculturales, los programas escolares, la mayor cantidad de información posible acerca de los aprendices y todo lo relacionado con los recursos para enseñar, incluidos los estilos y las estrategias de los aprendices. (...) ¹⁵⁹.

En conclusión, la década de los ochenta en los programas de idiomas fue una época de transición. De este modo, se empezó a entender la formación desde la interioridad. En otras palabras, se comenzaron a valorar las subjetividades del ser humano, que están

157 Clara Inés Rubiano, Cristina Frodden y Gloria Cardona, Op. Cit. (2000), 38.

158 Humberto Quiceno, Op. Cit. (2004), 80.

159 Rosalba Cárdenas, Op. Cit. (2009), 85.

dadas, entre otros aspectos, por los diversos contextos en los que se desarrolla. También se promovieron, a partir de esta década, los preceptos del modelo hermenéutico-reflexivo y del modelo de reflexión (Reflective Model) para la enseñanza de las lenguas, que ven la enseñanza como un sistema que no se limita a lo observable en relación con el contexto, sino que permite adentrarse en el entendimiento de aspectos sociales relacionados con lo que la gente piensa, siente y construye socialmente. Floreció la imagen del formador como una persona creativa, capaz de comprender su contexto y transformarlo. Esto es, el formador como intelectual de la educación.

De la interioridad a la praxis y la reconstrucción social

Los años noventa inician con una de las transformaciones más importantes del siglo en términos políticos: la nueva Constitución Política de Colombia. En un ejercicio poco común de democracia participativa y reflexiva se logró redactar una Carta Magna más acorde con los tiempos modernos, mucho más incluyente y tolerante que la muy hispanófila, conservadora y anacrónica Carta de 1886. La Constitución de 1991 puso a la educación en un lugar central, e inspirada en ella se promulgó la Ley General de Educación de 1994. Cabe mencionar que hasta 1991 la concepción curricular era función del Estado y, por ende, de carácter instruccional¹⁶⁰.

Esta ley (Ley General de Educación) entre otras muchas modificaciones, le da una importancia particular a la educación básica primaria y a la educación preescolar, antes relegadas como los grados 'fáciles'. Este énfasis en la educación básica y preescolar llevó a que muchos programas que se abrieron o se modificaron durante esta década se convirtieran en "*Educación básica con énfasis en...*" y allí venía el inglés, generalmente seguido de una cantidad abundante de áreas que hacía casi imposible tener un currículo serio. Por ejemplo, había licenciaturas en educación básica con énfasis en inglés, humanidades y lengua castellana; en humanidades e idiomas;

160 Reynaldo Mora y Nubia Agudelo, Op. Cit. (2014), 156.

en humanidades e inglés; y muchas combinaciones por el estilo. También se crearon muchas licenciaturas en educación preescolar con énfasis en inglés, en idiomas o en inglés y francés. Muchos de estos programas están aún vigentes.

Cada universidad puso en el currículo de estas nuevas licenciaturas las asignaturas de las antiguas licenciaturas sin mucho orden ni concierto, con lo que se llegó a propuestas exageradas con siete u ocho asignaturas por semestre con un énfasis sobre todo en los contenidos y poco en la reflexión, pues básicamente se fundieron los currículos de las licenciaturas de español, inglés, francés o ciencias sociales sin una clara fundamentación filosófica, pedagógica y disciplinar.

Un examen detenido de estos programas nos muestra fácilmente que hay muy poco énfasis real en la educación básica; incluso, las prácticas docentes se llevan a cabo muchas veces en colegios de educación media, aunque el programa sea de educación básica, lo cual ya representa un despropósito. Además, si se hace un análisis de los egresados, se nota de manera evidente que están ubicados en su mayoría en la educación media, lo que quiere decir que si bien se le cambió el nombre y algunas asignaturas a los programas, aún se ven las licenciaturas fundamentalmente como formación de docentes de educación media.

A inicios de la década de los noventa, el programa COFE (*Colombian Framework for English*) dinamizó la enseñanza del inglés en el país, le permitió a un grupo grande de profesores viajar a especializarse a Gran Bretaña y ayudó a establecer centros de recursos en las universidades, que en su momento fueron todo un cambio en la concepción de la enseñanza del inglés en el país. Además, se establecieron grupos de trabajo interinstitucionales, en los cuales se discutieron temas de interés, desde la fundamentación teórica de la enseñanza del inglés, hasta la metodología, las prácticas, la evaluación y la autoevaluación de los profesores y las instituciones. Uno de los cambios importantes fue en los currículos de las licenciaturas, que se modificaron y cualificaron siguiendo los preceptos del subgrupo de trabajo que se ocupó del tema curricular¹⁶¹.

161 Clara Inés Rubiano, Cristina Frodden y Gloria Cardona, Op. Cit. (2000), 49.

Así, hacia finales del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, hasta nuestros días, la oferta en términos de escuelas de pensamiento pedagógico se ha ampliado de manera exponencial en el país, debido a múltiples factores. Por una parte, ha habido un aumento en la cualificación de los docentes, que se refleja en la instauración de diversos programas de doctorado en el país, lo cual ha contribuido, sin duda, a poner en cuestión prácticas y concepciones en el campo de la educación. Por otra parte, el rápido desarrollo de las tecnologías de la información ha hecho mucho más fácil acceder a bibliografías especializadas sobre diversos temas pedagógicos y didácticos.

De este modo, en 1994, el intento por encontrar una alternativa a los métodos, en lugar de un método alternativo, culmina en la introducción de la era posmétodo¹⁶². En este orden de ideas, cabe señalar que actualmente preocupa no tanto la adopción de métodos, sino su eficacia y su evaluación en la práctica. Cobran asimismo gran importancia factores y procesos concernientes al desarrollo del currículo. Por eso, cuando se habla de la era más allá del método se consideran aspectos tales como el alcance y la naturaleza de los métodos, la distribución de poder entre educadores y teóricos y la autonomía que puede desarrollar el estudiante. La alternativa “más allá del método” (*Beyond Method*) se basa en la posibilidad de encontrar alternativas basadas en la reflexión sobre la acción docente. De esta manera, no se persigue un método efectivo, sino, la interacción entre los actores sociales del proceso educativo.

Por ende, durante esta década se desarrollan un poco más los fundamentos relacionados con la formación desde un enfoque reflexivo que ven al maestro como un intelectual de la educación. Esta reflexión lleva a los formadores a fortalecer el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, así como en los componentes pedagógicos e investigativos. Así, los nombres de los núcleos temáticos dejan entrever una posición más funcionalista y menos estructural de la lengua. Se plantean materias tales como Proyecto Comunicativo en Lengua Inglesa I, II, III, etc., Lengua y Cultura Anglófona I, II, II, etc., Comunicación en Inglés I, II, III, Inglés Comunicativo I, II, III, etc.

162 B. Kumaravadivelu, “Toward a Postmethod Pedagogy”, *Tesol Quarterly*, 35, no. 4, 2001: 550.

En el campo pedagógico se abre un espacio a las metodologías de la enseñanza de lenguas, las didácticas de la lengua y los proyectos pedagógicos e investigativos.

Todos estos intentos se han visto afectados por la política sistemática que se ha planteado recientemente en el país en cuanto a la enseñanza del inglés, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), concebido por el Ministerio de Educación en el 2004. Este programa, que plantea la imposición del inglés por sobre otras lenguas, es vista por Graddol¹⁶³ como una apuesta por la ideología imperialista.

Ahora bien, el Consejo Británico, como consejero del MEN, ha tenido un papel preponderante, ya que fue el encargado de liderar la construcción de los estándares, evaluar a estudiantes y docentes y proveer certificaciones para educadores en formación y en servicio. Ante esta situación, González¹⁶⁴ plantea que en Colombia los encargados de liderar las políticas educativas en relación con los idiomas son usualmente tecnócratas con una posición neoliberal acerca de la educación, que buscan apoyo en instituciones de carácter privado y que ven en el PNB una posibilidad de impactar campañas políticas en el país.

En un estudio juicioso y acompañado de los posicionamientos y cuestionamientos de otros académicos colombianos, González¹⁶⁵ indica las mayores falencias del PNB. La primera de ellas tiene que ver con la inequidad de la política en relación con la enseñanza del inglés en el sector rural y en el sector urbano, al igual que en el sector público y el sector privado¹⁶⁶. La segunda falencia tiene que ver con las dificultades para que el país obtenga los estándares solicitados, dadas las condiciones actuales en las aulas de clase¹⁶⁷. La tercera es el uso de certificaciones estandarizadas que tienden a

163 David Graddol, *English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language?* London: British Council, 2006, 55.

164 Adriana González, "¿Nos han desplazado? ¿O hemos claudicado? El debilitado papel crítico de universidades públicas y los formadores de docentes en la implementación de la política educativa lingüística del inglés en Colombia", en *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*, eds. Kleber Aparecido da Silva et al.

165 Ibidem, 38.

166 Adriana González, Claudia Montoya y Nelly Sierra, Op. Cit. (2002), 35.

167 Ana Clara Sánchez y Gabriel Obando, "Is Colombia ready for bilingualism?", profile *Issues in Teachers' Professional Development*, 9, 2008: 189.

discriminar y excluir a los educadores dependiendo de su nivel de suficiencia¹⁶⁸. La cuarta es la inversión exagerada que se ha hecho en editoriales y agencias encargadas del entrenamiento de profesores¹⁶⁹. La quinta equivocación es la de considerar a los educadores como actores invisibles y tecnicistas¹⁷⁰. Finalmente, la sexta es la falta de oportunidades para crear agendas dialogadas en relación con el desarrollo profesional de los docentes¹⁷¹.

De esta manera, distintos intelectuales en el área indicaron la falta de pertinencia del programa y de cada uno de los pasos que se estaban siguiendo. También hubo una fuerte resistencia a una de las estrategias del PNB en relación con los programas de idiomas, que buscó hacer acompañamiento a todas las licenciaturas de idiomas del país en un diagnóstico y plan de mejoramiento. Realizado el acompañamiento, se donaron a los programas libros de texto o de lectura para mejorar las condiciones en la enseñanza de la lengua. Este proceso fue visto como la manera de supervisar que todos los programas de idiomas del país estuvieran desarrollando competencias similares. Es decir, éste fue un intento más por homogeneizar los programas.

Además, el PNB creó los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006), que se basaron en el Marco Común Europeo. De acuerdo con Obando y Sánchez¹⁷², la creación de los estándares se dio en un tiempo bastante corto en comparación con otros países y no tuvo en cuenta a todos los implicados en una política de tal magnitud. En una posición similar y al hacer un análisis crítico del discurso acerca de los estándares, Guerrero¹⁷³ argumenta que en este documento se entiende el bilingüismo como un concepto monolítico y homogéneo. De la misma manera, se sugiere que a través

168 Adriana González, "Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12, no. 8, 2007: 322.

169 Jaime Usma, Op. Cit. (2009), 130.

170 Carmen Helena Guerrero, "Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism?", *profile Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 2008: 29.

171 Melba Libia Cárdenas, Adriana González y José Aldemar Álvarez, Op. Cit. (2010), 70.

172 Ana Clara Sánchez y Gabriel Obando, Op. Cit. (2008), 190.

173 Carmen Helena Guerrero, Op. Cit. (2008), 32.

del documento se muestra al inglés como un idioma neutral¹⁷⁴. Sin embargo, tal neutralidad está ligada a lo prescriptivo y lo uniforme. Los autores señalan que los estándares indican claramente lo que los estudiantes deben hacer con el lenguaje, ignorando la creatividad de cualquier lengua. También, a través de los contenidos de las actividades que se proponen, se proyecta una visión ideal de la cultura en donde se habla la lengua.

Entonces, a pesar de que en las últimas décadas, con la evolución del pensamiento filosófico crítico en el interior de las ciencias sociales y de la educación en particular, se ha planteado la necesidad de formación del docente que se haga cargo de la reflexión social que se ha venido dando, los programas de idiomas tienden a homogeneizarse. Se entiende que el docente puede ser un profesional reflexivo y crítico que permita una visión plural de la realidad desde su quehacer docente, en donde debe formar y formarse constantemente para poder hacer múltiples lecturas en una sociedad neoliberal posmoderna que nos intenta convencer a través de los medios de comunicación y la utilización de la tecnología de que debemos ser homogéneos, pasivos, acríticos y muy obedientes consumidores de todo -y solamente- de lo que se nos presente como deseable (Acuña, 2015). Sin embargo, las políticas relativas al aprendizaje de inglés en Colombia quieren imponer la idea neoliberal de que no hay alternativa posible, y cualquier lucha por una visión de la realidad diferente será tildada de anacrónica, utópica o ridícula, y si se insiste en una apropiación crítica del discurso, se le juzgará como peligrosa, subversiva o terrorista.

Uno de los logros importantes del neoliberalismo es el hecho de tener convencido a todo aquel que viva en la periferia de que necesita de todos los productos del centro para vivir y que cualquier esfuerzo por desarrollar su propio aparato de pensamiento es fútil, pues ya se hace en el centro de manera correcta y ordenada. El habitante de la periferia solo debe esperar pacientemente a que lleguen hasta él el conocimiento sumo y sus herramientas, así

174 Carmen Helena Guerrero y Alvaro Quintero, "English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: A Constituent of Dominance in English Language Education", *profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11, no. 2, 2009: 140.

sean éstos descontextualizados y ajenos. No obstante, ante el afán homogeneizador del neoliberalismo, que intenta siempre imponer certificaciones internacionales que les indiquen a los países y las regiones lo que es deseable, los programas de idiomas luchan por plantear que la formación del docente sea, por consiguiente, crítica, flexible y contextualizada. De esta forma, generar conocimiento global que responda a las necesidades locales.

Así, en los programas de formación de docentes se perciben propósitos humanizantes en cuanto a la formación, tales como la necesidad de que los maestros comprendan su realidad y la transformen de manera justa y solidaria, resuelvan problemáticas sociales, respeten y dialoguen con las ideas ajenas. Sin embargo, estos discursos se ven opacados al incluirse dentro de los propósitos de la formación de maestros aspectos relacionados con la competitividad, la competencia, la productividad y la globalización. Así pues, los programas terminan favoreciendo modelos transmisionistas e instrumentales que permitan a los maestros ser competitivos laboralmente.

Esto, sin duda, tiene que ver con las políticas actuales que están altamente enfocadas hacia la homogeneización y a la estandarización que, de una u otra forma, hacen que los programas busquen la manera de cumplir con los estándares deseados. También se relaciona con el hecho de que en la última década casi han desaparecido los posicionamientos críticos de los intelectuales del área de idiomas. González¹⁷⁵ indica que dada esta postura en algunos formadores de idiomas, sus universidades (mayormente públicas) han sido excluidas de proyectos, lo cual ha tenido un fuerte impacto financiero. De la misma manera, estos formadores han sido señalados en el ámbito nacional y, por ende, el círculo de intelectuales críticos en el área ha disminuido drásticamente.

Por tanto, los programas de idiomas actualmente intentan avanzar hacia una concepción más reflexiva de la formación, pero se limitan por las políticas nacionales que hacen que, de nuevo, se enfoquen en la formación desde modelos tecnicistas. A este respecto,

175 Adriana González, Op. Cit. (2015), 35.

Phillipson y Pennycook¹⁷⁶ sugieren que el discurso, las prácticas y la formación en el área de inglés están influenciadas por sus raíces colonizadoras, ya que, lamentablemente, en la enseñanza del inglés el paradigma instrumentalista ha predominado; la enseñanza del inglés se ha concebido como un proceso técnico, una transmisión inocente de reglas lingüísticas donde el papel de los maestros es implementar lo que los expertos dictan¹⁷⁷. Por tal motivo, este campo ha estado obsesionado con la producción de métodos instruccionales¹⁷⁸, cuyo objetivo principal es encontrar la mejor y más eficiente forma de enseñar inglés¹⁷⁹. Los maestros de inglés no se incentivan a cuestionar aspectos sociopolíticos¹⁸⁰ y mucho menos a problematizar los diferentes componentes del currículo o las prácticas discriminatorias en la escuela que tienden a favorecer a unos pocos y subvalorar la diversidad cultural, a fin de naturalizar el concepto y perpetuar el cerramiento discursivo e ideológico.

Lo expuesto hasta aquí describe e interpreta el camino recorrido por los programas de idiomas en Colombia. La siguiente tabla presenta de manera resumida la visión de formación de educadores que se tenía en cada década en los programas de idiomas en Colombia y la manera como dicha perspectiva se relaciona con los modelos de formación profesional de educadores y los métodos de aprendizaje del inglés. Este panorama general permite reconocer que en los programas de formación de educadores en idiomas en el país, se siguen los principios de las lógicas económicas de la globalización. A pesar de esto, los formadores han mostrado una lucha constante en contra de la estandarización, que les ha permitido moverse poco a poco hacia “otros” métodos de enseñanza de la lengua y hacia la reflexión como parte primordial en la formación docente.

176 Robert Phillipson. *Linguistic Imperialism*, Oxford, UK: Oxford University Press, 1992, 110; Alastair Pennycook, *The cultural politics of English as an international language*, London & New York: Longman, 1994a, 163.

177 Sue Canagarajah, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 2000, 120; Alastair Pennycook, *Critical Pedagogy and Second Language Education*. *System*, 18, no. 3, 1990: 310.

178 Sue Canagarajah, Op. Cit. (2000), 63.

179 Vai Ramanathan, *The politics of TESOL education: writing, knowledge, critical pedagogy*, London: Routledge Falmer, 2002, 76.

180 Graham Crookes y Al Lehner, Aspects of process in an ESL critical teacher education course. *Tesol Quarterly*, 32, 1998: 322.

Tabla 7. Relación de perspectivas de formación, modelos de formación profesional y métodos en la enseñanza del inglés

Década	Visión de la formación de educadores	Modelo de formación profesional de educadores en inglés	Métodos más utilizados para la enseñanza del inglés
Sesenta	<i>Poiesis</i>	Modelo de desarrollo de destrezas (Craft Model)	Método de gramática-traducción
Setenta	Desde la exterioridad	Modelo de ciencia aplicada (Applied Sciences Model)	Método audiolingüe
Ochenta	Transición de la <i>poiesis</i> y la exterioridad a la interioridad	Modelo de reflexión (Reflective Model)	Métodos eclécticos con un enfoque comunicativo
Noventa y dos mil	Desde la praxis y la reconstrucción social	Modelo de reflexión (Reflective Model)	Era posmétodos con un enfoque comunicativo

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, este capítulo interpretativo dio cuenta de la forma como se ha entendido la formación en los programas de idiomas en Colombia. Ahora bien, dado que esta investigación se centra en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC, primer programa de Licenciatura en idiomas en Colombia, se hará un recorrido más profundo por este programa en particular. El capítulo tres presenta de una manera descriptiva el surgimiento, la evolución y las tensiones en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC

