

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

INFORME PARCIAL

Datos del Proyecto:

Título del Proyecto: Componente de lingüística para el programa de pregrado en educación bilingüe de la Institución Universitaria Colombo Americana- UNICA.

Director Proyecto: Sandra Liliana Rojas

Investigadores Asociados: Carlos Arias

Periodo: Junio 2013- junio 2014

Grupo de Investigación: INNOBED

RESUMEN EJECUTIVO

Este informe pretende dar a conocer de manera sucinta una revisión teórica que hace parte de la primera fase del proyecto de investigación llamado “Componente de lingüística para el programa de pregrado en educación bilingüe de la Institución Universitaria Colombo Americana- UNICA”. Dicho proyecto se ha originado de la preocupación por encontrar formas alternativas de presentar y desarrollar temas relacionados con las asignaturas de lingüística y lingüística aplicada con estudiantes de un programa de educación bilingüe en Bogotá. Esta primera fase ha consistido en la recopilación de información teórica relacionada con la función de la universidad como espacio de aprendizaje, la justificación de estas asignaturas en un programa de pregrado que prepara docentes de lengua, la diferenciación entre la lingüística teórica o descriptiva y la lingüística aplicada y los contenidos relacionados con dichas asignaturas. También se propone en este documento acercar teorías ya existentes en la enseñanza de lengua y contenido con el propósito de alimentar una mirada a la didáctica de la lingüística a través del diseño de unidades temáticas con ayudas como las que ofrece el protocolo de observación de doble inmersión, o TWIOP por sus siglas en inglés, y el trabajo en el aula basado en problemas, tareas y proyectos.

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La universidad **UNICA**, con el propósito de aportar al mejoramiento del sistema educativo, más específicamente al fortalecimiento del bilingüismo en Colombia, cuenta con el programa en *Educación Bilingüe*, a través del cual se forman docentes de altas calidades éticas, inter- e intrapersonales, pedagógicas, cognitivas, comunicativas, interculturales, investigativas y tecnológicas.

La visión de la universidad es convertirse en una institución líder en la educación bilingüe en América latina y para ello continúa trabajando en el diseño de un programa riguroso e innovador en la formación de educadores.

Uno de los componentes esenciales dentro de la propuesta curricular de UNICA y que se encuentra establecido textualmente en su Proyecto Educativo Institucional es el Lingüístico. Este componente busca que los futuros docentes adquieran conocimientos y habilidades que les permitan fortalecer su competencia comunicativa tanto en español como en inglés y los proyecte como profesionales más integrales.

“ el programa de formación de docentes bilingües que ofrece UNICA (...) presenta contenidos relativos a los procesos cognitivos necesarios en el aprendizaje de las dos lenguas y las metodologías relacionadas con tales procesos, al tiempo que busca desarrollar conocimiento de la historia y de los legados de ambas culturas y **las competencias lingüísticas**, profesionales y personales necesarias para el ejercicio de la docencia en entornos bilingües”

“El educador bilingüe estará familiarizado con los diferentes registros **lingüísticos** (oral, escrito, formal, informal, especializado, cotidiano, etc.) y conocerá herramientas para comunicarse exitosamente en español e inglés en cada uno de ellos”.

(Proyecto Educativo Institucional UNICA, octubre 2012)

La relevancia concedida al componente lingüístico en el texto del Proyecto Educativo Institucional debe ser acompañada de un coherente seguimiento y eventual revalidación o replanteamiento de los contenidos y las metodologías empleadas desde la fundación de la institución. Dicho seguimiento debe resultar en soluciones efectivas a los desafíos que enfrenta hoy el componente lingüístico del programa. A manera de diagnóstico general, dichos desafíos incluyen:

- a. La carencia de objetivos claros para el área de lingüística en cada semestre, lo cual impide la toma de decisiones con respecto a contenidos, metodologías, estándares de evaluación y hasta el idioma (inglés o español) en el que se debe dirigir la asignatura.
- b. La redundancia de contenidos en asignaturas como “Intercultural Communication”, “Language, Culture and Identity” y “Language and Society”.
- c. La reiterada referencia por parte de los docentes de diferentes campos del conocimiento a las grandes dificultades que encuentran en los estudiantes de semestres avanzados para la producción y comprensión de discursos escritos y orales. Los docentes han responsabilizado de dichas dificultades a la carencia de una formación sólida en competencias lingüísticas en los semestres iniciales.
- d. La falta de un componente lingüístico que provea contenidos y metodologías efectivas para dos objetivos disímiles, e igualmente importantes: i) lingüística aplicada al aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua; ii) lingüística aplicada a los procesos de decodificación e inferencia, así como de producción de textos de índole académico (tanto en una segunda lengua como en la lengua materna). El enfoque que al parecer se ha mantenido por años es el de una lingüística para lingüistas y en ese sentido los contenidos de las asignaturas son a veces exclusivamente teóricos dejando de lado su aplicabilidad para futuros docentes.
- e. La necesidad de que los estudiantes reconozcan a la lingüística formal como un todo desde el cual se desprenden diversas ramas útiles para la generación de conocimiento a través de la investigación. Reconocimiento que permite además el desarrollo de eventuales áreas de experticia en los futuros docentes.

OBJETIVOS

El reconocimiento de estos desafíos así como el compromiso por trabajar en beneficio de la formación cualitativa de los futuros docentes en el país, justifican invertir esfuerzos en la exploración teórica, el diseño, puesta en marcha y evaluación del componente de lingüística (Lingüística Formal y Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas) del programa de pregrado en Educación Bilingüe de la Universidad. Con esta motivación, este proyecto tiene los siguientes objetivos generales:

- Contribuir a la optimización de los contenidos, metodología y estándares de evaluación del componente lingüístico del programa de licenciatura en Educación Bilingüe.

- Diseñar un programa de Lingüística cuyos elementos teórico-disciplinares como prácticos brinden herramientas útiles a los futuros educadores bilingües.
- Crear un documento que refleje una reflexión atenta a la lingüística (lingüística formal y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas) y que pueda ser enriquecido de manera frecuente.

PREGUNTA PRINCIPAL DE INVESTIGACIÓN

¿Qué insumos teóricos y empíricos pueden ser utilizados para documentar una propuesta de reestructuración del componente de lingüística del programa de educación bilingüe en la universidad UNICA?

PREGUNTAS RELACIONADAS

- ¿Qué constructos teóricos contemporáneos sustentan la incorporación de temas específicos en lingüística teórica y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (español- inglés) en un programa como el de Educación Bilingüe ofrecido por UNICA?
- ¿Qué fundamentos pedagógico-didácticos contemporáneos sustentan el trabajo de lingüística teórica y aplicada a la enseñanza de lenguas.
- ¿De qué necesidades, experiencias y expectativas son conscientes los actores académicos involucrados en el área de lingüística teórica (profesores de área, estudiantes y egresados) a nivel local, nacional, e internacional?
- ¿De qué necesidades, experiencias y expectativas son conscientes los actores académicos involucrados en el área de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (inglés- español) a nivel local, nacional, e internacional?

MARCO TEÓRICO

Saber una lengua no es lo mismo que saber acerca de ella, y los futuros docentes de lengua, además de fortalecer su competencia comunicativa en la lengua que desean enseñar, también requieren desarrollar su conciencia metalingüística, es decir, necesitan ser partícipes constantes de espacios de reflexión en torno al lenguaje en general y a la forma y funcionamiento de la lengua que impartirán. Esta es ya una justificación para encontrar en los programas de pregrado que forman futuros docentes de lengua

asignaturas como la *lingüística* o niveles de análisis de lengua como *fonética y fonología, morfosintaxis, semántica, pragmática, etc.*

Al ser formadora de futuros docentes de inglés intento no perder la buena costumbre de cuestionarme constantemente sobre los contenidos y metodologías más apropiados. Una de las asignaturas que más desafíos ha representado para mí es justamente la de Lingüística, ya que resulta una tarea ardua, y muchas veces fracasada, el lograr que los estudiantes la disfruten y descubran su importancia y pertinencia. Y ha sido precisamente este desafío y la convicción de que es necesario trabajar en beneficio de la formación cualitativa de los futuros docentes de inglés, el motor que ha motivado la puesta en marcha de un proyecto de investigación que tiene como objetivo general la exploración teórica, el diseño, puesta en marcha y evaluación del componente de lingüística de un programa de pregrado en Educación Bilingüe (inglés-español) en Bogotá, Colombia.

Este artículo pretende revisar directrices con respecto a lo que significa la enseñanza en la universidad, así como la importancia y pertinencia de la lingüística en un programa académico como el mencionado. De igual manera, busca presentar información disciplinar y pedagógica que sustenta el futuro diseño de una propuesta de aprendizaje de lingüística en un programa de pregrado a través de unidades temáticas estructuradas.

La universidad como un espacio para el aprendizaje

Considerar la reestructuración curricular de cualquier asignatura a nivel universitario supone, precisamente, la indagación de planteamientos sobre la educación desde la institucionalidad universitaria. Bowden y Marton (2012) plantean que tradicionalmente la universidad se concibe como espacio único de aprendizaje que tiene tres objetivos fundamentales: la docencia, la investigación y el servicio social o extensión. Sin embargo, comentan los autores, en primer lugar la universidad no es en realidad el único espacio de aprendizaje ya que no sólo se aprende allí sino también en otras organizaciones sociales. En segundo lugar, la universidad no debería tener tres objetivos sino uno solo: el del aprendizaje, el cual involucre tres tareas para cumplirlo: la docencia, la investigación y el servicio social o extensión. La universidad es entonces esencialmente *aprendizaje*, todo lo demás *provoca* aprendizaje “para los individuos a través de la formación en un conocimiento nuevo para una persona en particular (docencia), para la humanidad ya que a través del conocimiento se puede establecer un sentido

absoluto (investigación) y para las comunidades ya que a través del conocimiento se pueden crear objetivos específicos (extensión o trabajo comunitario)” (Bowden y Marton, 2012, p. 18). Así concebida, la universidad se define bajo un solo y más claro objetivo con tres ejes que se integran y que permiten hacer plausible que lo que se investiga tenga relación directa con lo que se enseña, o que lo que se discute en los salones de clase se sintonice con realidades y necesidades locales y/o nacionales.

Se mantiene como premisa fundamental en el aprendizaje que las instituciones deben preparar a sus estudiantes para el control y manejo de las situaciones futuras, así pues un programa que prepara docentes de inglés debería formar sus estudiantes para que estos logren enfrentar con éxito las aulas futuras. Sin embargo, debido a los cambios que el mundo experimenta, casi a velocidades imperceptibles, dichas “aulas futuras” son desconocidas aun para los propios docentes actuales. Bowden y Marton proponen entonces que con el conocimiento de los docentes actuales como herramienta fundamental, se intente que los estudiantes actúen de manera eficaz de acuerdo a sus propios objetivos y criterios. Para que los estudiantes puedan actuar de manera eficaz, comentan los autores, se deben formar para que aprendan a contemplar las situaciones nuevas y diversas, perfeccionen su estilo de percepción, vean más allá identificando lo más y menos relevante, aprendan a discernir y a afrontar. Esta es una habilidad que se adquiere y es en la que se podrían focalizar esfuerzos. Pero, ¿qué podemos hacer los docentes para permitir desarrollar estas habilidades en nuestros estudiantes?

Los docentes estamos llamados a permitir que nuestros estudiantes tengan experiencias diversas en torno a conceptos de un área disciplinar ya que “gracias a experimentar un pasado variado el ser humano se convierte en un ser capaz de manejar un futuro variado” (Bowden y Marton, 2012, p. 20). Entre más variada sea la experiencia, más variadas pueden ser nuestras miradas a los fenómenos, “la tesis es que en un futuro, seremos capaces de tratar con las situaciones variantes y las novedades debido a que tendremos la experiencia de haber tratado situaciones variantes y aquellas que en su momento fueron novedosas en el pasado” (Bowden y Marton, 2012, p. 47)

Es importante que los estudiantes comprendan que ni el aprendizaje, ni la aplicación del aprendizaje pueden darse de manera independiente, entonces debemos entender el aprendizaje en el contexto del estudio y de las situaciones de aplicación. “La mayoría del tiempo una clase debería estar dedicada a preguntarle a los estudiantes por sus ideas y a permitirles familiarizarse con los conceptos básicos y su relación con la práctica real, así podrán extender dichos conceptos luego a situaciones más complejas” (Bowden y Marton, 2012, p. 25).

De igual manera, los autores invitan a los docentes a que motiven a sus estudiantes a enfocar su atención menos en el aprendizaje desde un enfoque superficial, en donde cobran relevancia aspectos como los tiempos, las calificaciones o la memorización; y centren sus energías en un enfoque más profundo aprendiendo a discernir, a usar conocimientos anteriores en situaciones nuevas, a reflexionar constantemente, a evaluar, a desarrollar la capacidad de preguntarse y responderse cómo utilizar lo que ya se ha aprendido en situaciones actuales y futuras, en otras palabras, a actuar de manera activa y a largo plazo en su propio proceso de aprendizaje (Marton y Booncia, 1997).

Otro aspecto relevante para desarrollar habilidades útiles en los estudiantes es tener objetivos de aprendizaje, es decir objetivos orientados a los estudiantes y al cambio de sus concepciones más que a la mera transmisión de conocimientos. A este respecto, Bowden (1989) realizó una encuesta a docentes de áreas de licenciatura de algunas regiones del mundo: Australia, Hong Kong, Suecia y Reino Unido, en la cual se les preguntaba por los objetivos de aprendizaje de los programas de los que ellos hacían parte. El análisis concluyó que efectivamente los formadores de formadores consideran como prioritarios objetivos relacionados con los aspectos antes mencionados: capacidad para relacionar la teoría con la práctica, apreciar las variaciones del mundo real, ir más allá de una situación actual y vislumbrar situaciones de aula futuras, discernir situaciones actuales con conceptos básicos de la asignatura, analizar su propio proceso de aprendizaje, trabajar en equipo, ser flexibles y adaptables, tener independencia de criterio, resolver problemas, cuestionarse e investigar, comunicar, tener perspectiva, auto motivarse, entre otras. (Bowden y Marton, 2012, p. 60).

Así pues, la universidad, y más específicamente una universidad que forma formadores, se concibe como una institución social donde la enseñanza, la investigación y la extensión se aprecian como formas de creación y recreación constante de significados tanto individuales como colectivos. Todo lo anterior se concibe bajo un solo concepto: aprendizaje, y en esta medida la universidad se convierte en un espacio para su desarrollo. De igual manera la universidad no es el lugar donde un grupo de docentes imparte un cúmulo de conocimientos y evalúa dicho conocimiento en los estudiantes, sino que se convierte en una oportunidad que les permite a estos descubrir sus potencialidades individuales y encontrar herramientas para convertirse en agentes activos de su propio proceso haciéndolos más reflexivos con respecto a experiencias reales presentes y mejores *interventores* de situaciones futuras.

Con esta caracterización de universidad, es necesario plantearse entonces los objetivos generales de las asignaturas en torno a los tres ejes mencionados. Así, un área como la lingüística debería procurar

discutir constructos teóricos propios de la disciplina (docencia), indagar cómo esos constructos funcionan en realidades propias y ajenas (investigación) e intentar usar dichos constructos para impactar la sociedad en la que se vive (extensión). A través de la asignatura deberíamos brindar herramientas a los estudiantes de pregrado para que encuentren elementos de reflexión constante sobre las formas de aprendizaje internacionales y locales, así como exponerlos a diversas experiencias con la lengua, de tal manera que comiencen a construir criterios que también les permitan intervenir los espacios de aprendizaje de sus futuros estudiantes. A manera de ejemplo, un caso concreto que ilustra la concepción de un constructo teórico desde los tres ejes con un tema sociolingüístico como las variedades dialectales plantearía una unidad temática que se destinaría a: permitir que los estudiantes descubrieran qué son las variedades dialectales, qué las caracteriza y qué variedades dialectales podríamos mencionar tanto en español como en inglés (enseñanza); a indagar las actitudes lingüísticas frente a variedades como el español de la costa atlántica o el nariñense en Colombia, o frente al inglés británico y americano en el mundo, todo esto a través de la recolección y análisis de datos que permitan descubrir el grado de discriminación lingüística en una comunidad determinada (investigación); y a diseñar una campaña contra la discriminación lingüística que pueda trascender el salón de clase y, por ejemplo, ser parte de una publicación local o nacional (extensión).

La importancia de separar y diferenciar conceptos que usualmente en la teoría se conciben como unidos y complementarios, *aprendizaje* y *enseñanza*, radica en el hecho de que al definir el aprendizaje como el componente macro y la enseñanza, investigación y extensión como sus componentes micro, estamos reconociendo que el proceso de apropiación de conocimiento no ocurre exclusivamente en el salón de clase, sino que involucra la reflexión y el trabajo en las comunidades lingüísticas a las que pertenecen los estudiantes fuera del ámbito institucional como su familia o grupo de amigos y las colectividades virtuales.

De igual manera, el no agotar el proceso de aprendizaje al salón de clase, permite también trascender en la concepción tradicional de la didáctica de las ciencias del lenguaje alrededor de la transposición de los saberes científicos de un objeto de conocimiento, en este caso la lengua, y darle protagonismo al saber implícito del sujeto hablante. Para Alisedo, Melgar y Chiocci (1994), la didáctica de las ciencias del lenguaje “debería operar simultáneamente con el saber codificado de la lingüística y el saber implícito del sujeto aprendiz los cuales al ponerlos en correlación a través de la didáctica permite que los contenidos se simplifiquen y con ello el saber del sujeto se explicita y le permita operar con

generalizaciones, interrelaciones oposiciones e identidades que le hacen avanzar en su conocimiento” (p.27). En consecuencia, el aprendizaje de la lingüística en un programa de educación bilingüe debería reconocer que los estudiantes no llegan al salón de clase como *tabula rasas* y que por el contrario, poseen un cumulo de experiencias y conocimientos empíricos y no empíricos tanto en su L1 como en su L2 que es necesario potencializar y aprovechar con el fin de garantizar pertinencia y significancia en el proceso de apropiación.

Bajo la premisa de que la universidad es un espacio de aprendizaje, es preciso justificar la inclusión de asignaturas como la lingüística en un programa de educación bilingüe. Las siguientes líneas pretenden, entonces, responder al por qué y para qué de la lingüística en un programa académico como el que nos ocupa.

La lingüística, ¿por qué y para qué?

La inclusión de la lingüística en un programa de pregrado como al que hace referencia este artículo está justificada desde dos lineamientos: el institucional y el académico-teórico.

Desde el punto de vista institucional e internacional, la UNESCO aunque no establece directrices explícitas acerca de la inclusión o no de la lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras, sí establece una clara posición a favor del reconocimiento y la conservación de las lenguas minoritarias como parte de un capital cultural inalienable que merece ser protegido. Dicha protección necesariamente involucra la lingüística, ya que perspectivas como la de **‘ecología de los lenguajes’**, (Mufwene, 2004), **los derechos humanos lingüísticos** (Skutnabb-Kangas, 1994) o **el imperialismo lingüístico** (Phillipson, 1992) y con él el estudio del inglés como lengua franca global y de poder, pueden convertirse en temas de estudio necesarios para un futuro docente.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) formula el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, el cual tiene como meta “mejorar el nivel de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de básica y media así como de los docentes del área” (MEN, Colombia 2004-2019). La base que orienta la política nacional en lo referente a diseño de estándares, cursos de lengua extranjera, metodologías, formas de evaluación entre otros, es el Marco Común Europeo, el cual contiene los elementos para alcanzar competencias generales y comunicativas del lenguaje tales como

las **lingüísticas**, las sociolingüistas y las pragmáticas (MEN, Altablero, 2005). Así, mismo, el MEN (1999) publicó los lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación básica y media, los cuales plantean la necesidad de que los estudiantes desarrollen, entre otras competencias, la comunicativa, la cual se define bajo cuatro componentes o subcategorías: la gramatical relacionada con el grado de dominio del código lingüístico, incluyendo el vocabulario, la pronunciación, la gramática y la sintaxis; la sociolingüística que tiene que ver con la capacidad de producir enunciados adecuados a la situación de comunicación, tanto en la forma como en el significado; la discursiva relacionada con la capacidad para utilizar diversos tipos de discursos y para organizarlos de acuerdo con los parámetros de comunicación en los que son producidos e interpretados; y finalmente, la competencia estratégica la cual podría relacionarse con lo pragmático y que supone la reflexión en torno al potencial de los interlocutores para definir y matizar progresivamente los significados que transmiten, ajustarlos, aclararlos, etc., con el fin de evitar rompimientos de la comunicación (Canale and Swain, 1980)

Estas expectativas con respecto a los estudiantes de básica y media en Colombia suponen un proceso de formación de docentes en lenguas extranjeras que incluya conocimientos que podrían categorizarse como aquellos que *se reciben*: datos, hechos, teorías y que en este trabajo podrían relacionarse con la **lingüística descriptiva o teórica**, y aquellos que *se aplican* a experiencias propias de la práctica profesional, que para el caso que nos ocupa podrían relacionarse con la **lingüística aplicada**.

A nivel universitario, el examen de estado de calidad de educación superior, Saber Pro, se convierte en una de las herramientas estandarizadas de las que el gobierno nacional dispone para evaluar la calidad de la educación superior en Colombia. Esta prueba la toman estudiantes de programas de técnicas profesionales, tecnologías y profesionales universitarios que hayan aprobado por lo menos el 75% de los créditos académicos del programa que cursan. Las competencias que se evalúan son de carácter tanto genérico, independiente del programa cursado, como específico relacionado directamente con este. **Los saber Pro para el área de licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras** (2009) se organizan alrededor de la indagación de conocimientos y dominio pedagógico y didáctico, ético y **lingüístico**. Este último componente requiere asumir las lenguas extranjeras como objetos de estudio para lo cual es importante “el desarrollo de una cultura lingüística desde diferentes perspectivas: formal, histórica social y cultural. La formación lingüística del futuro docente de lenguas extranjeras le permitirá tomar decisiones apropiadas a las necesidades de sus estudiantes, en este sentido, se espera que el futuro

docente reconozca las implicaciones de los enfoques lingüísticos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro contexto” (MEN, 2009).

Pero no solo a través de las instituciones y sus directrices se puede constatar la importancia de un proceso de aprendizaje de lingüística en un programa que forma docentes de lengua, también algunos académicos como Cuenca (1994) o Pastor (2000), apuntan la relación entre la **teoría lingüística y la enseñanza de lenguas**, afirmando que un aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera debe conocer desde la descripción gramatical de las lenguas, de lo que se considera ejemplar o estandarizado (especialmente ahora que se ha vuelto a volcar la mirada a la enseñanza explícita de la forma) hasta los elementos que permiten que dicho aprendiz comprenda otra cultura y la interacción social en ella.

También Cortés, Cárdenas y Nieto (2013) al realizar un estudio sobre las creencias que poseen egresados, estudiantes, profesores, padres de familia y administrativos hacia la enseñanza y aprendizaje de lenguas, específicamente en lo relacionado con las competencias que estos consideran fundamentales en un profesor, hallaron que de los 4.048 registros obtenidos a través de encuestas y grupos focales, el 50% correspondió a la competencia comunicativa, entendida por las autoras como “el conocimiento implícito y explícito que uno posee del idioma en situaciones determinadas (Omaggio, 1993 citado por Cortes, Cárdenas y Nieto, 2013, p. 50) y que se refiere tanto al dominio de la estructura formal de la lengua – fonología, fonética, gramática, morfosintaxis, como al conocimiento acerca de cómo se construye el discurso y el uso funcional del lenguaje. En otras palabras, un alto porcentaje de la comunidad académica objeto del estudio considera como prioritario el conocimiento **lingüístico** en el desempeño del profesor de lenguas extranjeras.

Así entonces, la lingüística y su inclusión en programas como el que ocupa este documento, cobra importancia como conocimiento y puesta en práctica con el fin de garantizar una formación de futuros docentes de inglés en sintonía con los lineamientos de instituciones a nivel mundial, nacional y local, así como de teóricos y académicos.

Mucho se ha mencionado hasta el momento acerca de la lingüística descriptiva o teórica y la lingüística aplicada; sin embargo, el lector podría encontrar extraño que siendo estos dos elementos centrales de la reflexión, no se hallan hallan definido aún. Por esta razón, las siguientes líneas se dedicarán a esclarecer dichos conceptos.

Lingüística descriptiva o teórica y lingüística aplicada

Aunque la teoría está, o debería estar, estrechamente ligada a la práctica, la lingüística se asume tradicionalmente como una disciplina compuesta por definiciones y ejercicios cuya aplicabilidad y relevancia se desconocen, especialmente para el salón de clase. Y es en este contexto que la lingüística debería considerarse desde una perspectiva tridimensional: la del objeto por conocer: la(s) lengua(s); el sujeto cognoscente: el hablante/estudiante; y los contextos sociales pertinentes a uno y otro. Si tomamos la primera dimensión, estaríamos hablando de la lingüística descriptiva o teórica, la cual definen Marlett y Salamanca (2002) como la teoría científica que se ocupa del estudio de la facultad universal y privativa que es el lenguaje humano. En esta dimensión se toma entonces la lengua como objeto y se sistematiza su estudio distinguiendo diferentes niveles de análisis que, a pesar de algunos disensos por parte de varios autores, podrían centrarse en seis: la fonética, la fonología, la sintaxis, la morfología, la semántica y el análisis del discurso (Marlett y Salamanca, 2002). Al considerar la segunda y tercera dimensión, estamos definiendo la lingüística desde su dimensión social, y esta nos obliga a pensar, como afirma Williams (1997, p. 21), que “toda definición de una lengua es, de manera implícita o explícita, una definición de los seres humanos en el mundo. La lingüística no es sólo conceptual, sino el reconocimiento de que dichos conceptos interactúan en contextos específicos determinados por acciones humanas”. Dicho contexto en nuestro caso es el del salón de clase en donde hay cabida para lo que hoy en día proponen los estudios de las ciencias del lenguaje y es el dialogo constante de la lingüística con otras disciplinas como la neurología, informática, etnografía, antropología, sociología y psicología (Marlett y Salamanca, 2002). La definición de lingüística incluye, entonces, temas como los aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas, la influencia de las teorías psicolingüística en la didáctica de lenguas, el lenguaje como hecho cultural, el discurso del profesor de inglés, entre otros.

La *lingüística aplicada* y, más exactamente, *la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* se define como “una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los **problemas** que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística (Gargallo, 1999). Gonzales Nieto (2001) presenta también una lingüística para profesores que se centra en la relación de los conocimientos de la teoría lingüística, en sus más diversas manifestaciones, con la enseñanza de la lengua y sus implicaciones.

Se aborda en esta reflexión el término *Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, ya que dicho enfoque permite tanto el reconocimiento de los aspectos académicos evidentes en el devenir de la profesión dentro del salón de clase (el uso de la(s) lengua(s), su adquisición, la pedagogía, etc), como el

reconocimiento de los componentes sociales del lenguaje desde una perspectiva crítica; es decir aspectos como las lenguas en contacto, la identidad lingüística y el análisis de las implicaciones de políticas lingüísticas, entre otros.

Es conveniente destacar que para ser fiel a la concepción de *aprendizaje* que se menciona al iniciar la reflexión, deberíamos hablar de lingüística aplicada al *aprendizaje* de lenguas; sin embargo, se ha decidido conservar la palabra *enseñanza* con el fin de continuar en sintonía con las propuestas terminológicas de la disciplina a nivel internacional. Sin embargo, la esencia de la definición de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas espera ser mirada desde las tres facetas que incluyen el aprendizaje: desde la enseñanza (el papel del profesor como guía) desde la investigación (el estudiante de lingüística como generador de preguntas) y desde la extensión (la lingüística como disciplina mediante la cual se encuentren respuestas a problemas del salón de clase y en consecuencia se convierta en proveedora de soluciones a la comunidad).

En este sentido se pretende que un programa de lingüística a nivel de pregrado tenga como meta tanto el conocimiento de la lengua en su estructura – *lingüística teórica / descriptiva*, como la propuesta de soluciones que resuelvan problemas reales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas en el salón de clase – *lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*.

Ahora bien, debido a la inagotable cantidad de contenidos que pueden hacer parte de un proceso de aprendizaje de lingüística a nivel de pregrado, se hace indispensable limitarlos y escoger aquellos que por su relevancia se conviertan en herramientas para un primer pero sólido acercamiento a las lenguas en su estructura y función así como la manera en que todo ello se relaciona con el acontecer del salón de clase de inglés.

Contenidos, niveles de formación y código lingüístico como vehículo de instrucción

En líneas anteriores se ha hecho referencia sucinta a los temas que un programa de lingüística para futuros docentes de lengua podría involucrar. En las siguientes líneas se pretende exponer con algo más de detalle dichos contenidos, así como los niveles y el código lingüístico que se propone utilizar.

El aprendizaje de la lengua está orientado a la adquisición y mejora constante de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la comprensión y producción de textos orales y escritos y a los

mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción. Así, un diseño curricular ideal debería incluir un enfoque que dé cuenta de *la lengua como sistema*: fonología y fonética (pronunciación, ritmo, entonación, etc.), morfología (unidades morfológicas de significado- morfemas, procedimientos de formación de palabras), sintaxis (principios que regulan la combinación de palabras para formar frases y oraciones), semántica (relaciones de homonimia, sinonimia y polisemia, estudio sistemático del vocabulario, el uso de los diccionarios, el aprendizaje del significado de las palabras y de las oraciones en contextos determinados), entre otros (Pastor, 2001). Para Pastor, el análisis contrastivo de lenguas juega un papel relevante en la formación ya que permite “desentrañar la menor o mayor distancia lingüística entre las mismas lo que contribuye a reconocer los errores más comunes debido a la interferencia”. Esta posición teórica permite justificar la relevancia de una formación básica en lingüística dirigida en español como lengua vehicular principal para luego introducir contenidos en lengua inglesa.

A pesar que este ha sido un debate de mucho tiempo, actualmente parece haber consenso que tanto en primeras como en segundas lenguas la atención a la forma (*focus on form*), es decir, un cierto tipo de gramática explícita, es ineludible tanto en la didáctica de la lengua escrita desde los primeros niveles, como en los usos de la lengua oral (Rodríguez, 2012). Es importante desarrollar cierta *conciencia metalingüística* con diferentes grados de explicitud para poder utilizar bien las lenguas que aprendemos en diferentes situaciones. Para Rodríguez (2012, p. 14), la confluencia de diferentes desarrollos en áreas como la escritura y la didáctica de la lengua muestran, entre otros aspectos, “una gran distancia entre los usos espontáneos y los usos elaborados de las lenguas y la dificultad de que el tránsito de unos a otros se haga sin ayuda, sin mediación didáctica”.

Además de un enfoque sistémico, *la orientación pragmática, sociolingüística y discursiva*, debería ser tomada en cuenta también en un diseño curricular (Rodríguez, 2012). Este enfoque entiende la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación, modalidades de uso, análisis de variedades dialectales, estándares vs. vernaculares, la lengua de instrucción, conceptos como norma, lengua, habla, variación lingüística, el valor de los registros, actos de habla, normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos, la lingüística textual y los diferentes tipos de texto (coherencia, cohesión, marcadores lingüísticos), procedimientos de creación de sentido, elementos paralingüísticos y no verbales en los intercambios

comunicativos (problemas del significado lingüístico, procesos psicológicos que llevan a la comprensión y producción de texto, maneras de organizar y hacer funcionar una conversación, el papel de las presuposiciones e implicaciones, etc.). Rodríguez menciona con acierto que esta orientación teórica debería estar acompañada constantemente del análisis de situaciones concretas en el salón de clase de inglés, las cuales permitan a los estudiantes familiarizarse con el complejo mecanismo que subyace a la comprensión y producción lingüística contextualizada. Pero... ¿qué código se debería usar como vehículo de instrucción y en qué fase de la formación se deberían incluir contenidos específicos?

Una de las indagaciones que se considera relevantes en la reflexión en torno a la inclusión de la asignatura de lingüística a nivel de pregrado es la del código como vehículo de instrucción principal de los contenidos en los diferentes estadios de formación o semestres. Como premisa inicial se debe recordar que además de las características particulares tanto estructurales como funcionales de cada una de las lenguas (español e inglés), se busca que los futuros docentes logren en su formación un conocimiento del lenguaje propiamente dicho. Reconocer el lenguaje como sistema es precisamente una tarea académica rigurosa, que pese a beneficiarse del aprendizaje de una segunda lengua es una tarea distinta en sí misma. Para tal fin, es importante recurrir a las lenguas no sólo como la concreción del lenguaje, sino además como instrumentos para explicar su estructura, su sistematicidad y su uso.

Considerando esta premisa, es necesario que la lengua usada para obtener conocimiento del lenguaje de manera general sea un instrumento sólido, ya que la construcción de un discurso metalingüístico debe ser en sí un instrumento, y no un obstáculo para entender la sistematicidad del lenguaje.

De esta forma cobra sentido la propuesta de tener un contacto con la disciplina lingüística a partir de la lengua materna. Ofrecer herramientas al estudiante para que entienda y desarrolle la competencia gramatical, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística, y la competencia estratégica en su lengua materna, permitirá un mejor reconocimiento de la forma, el uso, y el contexto del lenguaje y de su materialización en las dos lenguas, en el caso que nos ocupa, español e inglés.

Ordoñez (2005), después de realizar un estudio sobre las competencias narrativas de adolescentes bilingües y compararlos con adolescentes monolingües en español en colegios de Bogotá y monolingües en inglés en Boston (EEUU), concluye que la educación bilingüe, muchas veces substractiva, ofrecida a la población mayoritariamente hispanohablante, limita sus competencias narrativas tanto en inglés como en español. Apunta la autora que no parece tener justificación el hecho de que se dedique tanto tiempo al

desarrollo de segunda lengua a expensas de un tiempo valioso que pudiera dedicarse al desarrollo sofisticado de la primera lengua (p. 27).

Cortés, Cárdenas y Nieto (2013) también apuntan en su estudio sobre creencias de la comunidad académica sobre las competencias de los profesores de inglés, que para los informantes un profesor debe tener un buen conocimiento de la lengua materna, ya que este “asegura que se pueda hacer un análisis contrastivo con la lengua extranjera”.

Estos resultados sugieren que es conveniente la transferencia de conocimientos y habilidades propias de una disciplina, en este caso la lingüística, de la primera lengua a la segunda y por tanto justifica, una vez más, la propuesta de una asignatura de lingüística ofrecida en lengua materna en los primeros semestres de un programa como el que nos ocupa. Esta asignatura tendría como objetivos fundamentales brindar a los estudiantes herramientas que mejoren sus habilidades de producción y comprensión en lengua materna, familiarizar a los estudiantes con nuevos saberes en el área disciplinar, en este caso la lingüística y la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, y también comenzar un análisis lingüístico-contrastivo de su lengua materna con la lengua que será parte fundamental de su formación posterior.

Con respecto al momento en el cual los estudiantes deberían trabajar ciertos contenidos, se propone en esta reflexión mirar la formación en tres fases teniendo en cuenta un programa académico de diez semestres.

Una fase **básica o inicial** podría llevarse a cabo en dos semestres (primer y segundo semestre) y permitiría al estudiante familiarizarse con el lenguaje como facultad humana y objeto de estudio, así como profundizar en sus conceptos y usos. El estudiante podría hacer un recorrido histórico de la lingüística, las perspectivas lingüísticas, las tipologías de lenguas, la estructura de las lenguas (español e inglés) desde su fonética, fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y discursividad. Los estudiantes, así mismo, trabajarían sucintamente algunos principios de aplicabilidad de estas disciplinas en el aprendizaje de lenguas. Como se propone en líneas anteriores, es necesario que la formación inicial en lingüística para hablantes nativos de español y futuros educadores bilingües, se piense desde la lengua materna con el objetivo de permitir después la transferencia a la lengua inglesa. Es importante decir que esta perspectiva del español como vehículo principal de instrucción no riñe en absoluto con el uso del inglés en el salón de clase y la posibilidad de realizar análisis contrastivos español – inglés

aprovechando el conocimiento que comienzan a adquirir los estudiantes en su asignatura de lengua propiamente dicha.

Una fase **intermedia**, que podría comprender tres semestres (desde tercer a quinto semestre), tendría como propósito la **formación y consolidación** de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes especialmente en la lengua inglesa. Así entonces, se incluirían asignaturas del componente de lingüística teórica o descriptiva como, por ejemplo, de fonética y fonología inglesa o de morfología, para que el futuro docente fortalezca su conciencia fonética o morfológica y con ellas mejore su producción oral y comprensión de lectura en inglés. En esta fase, el análisis contrastivo con el español no deja de cobrar importancia, aunque el propósito sería el uso mayoritario de la lengua inglesa como vehículo de instrucción.

Finalmente, se propone una fase **avanzada o de aplicación** que haría parte de las asignaturas de los cinco últimos semestres del programa (sexto a décimo semestre). Esta se centraría en lo que en este documento se ha llamado lingüística aplicada y requeriría el comienzo de un trabajo de observación y práctica docente que le permita al estudiante identificar problemas reales en contextos reales y utilizar los conocimientos de las asignaturas para su análisis, discusión y resolución. Esta última fase compromete el uso de inglés y español como principales vehículos de instrucción, ya que se busca que los educadores bilingües aúnen conocimientos y experiencias que les permitan convertirse en formadores tanto de una lengua como de otra.

Una vez se han considerado los contenidos en una asignatura como la lingüística, es pertinente explorar algunos principios didácticos en torno a su instrucción y por esto se hace necesario preguntarnos... ¿qué método utilizar para el proceso de aprendizaje de la lingüística (teórica y aplicada) en un programa de pregrado?

Didáctica de la lingüística teórica y aplicada

La didáctica la define Mallart (2001, p. 30) como una ciencia que tiene como objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza. Un método, por su parte, es un camino para conseguir algo. Un método de enseñanza es una forma sistemática de lograr un aprendizaje en particular, en nuestro caso el de la lingüística, basándose en una concepción teórica de la lengua y de sus procesos. Es siempre mejor hablar de métodos y no asumir una posición dogmática de una única verdad incontrovertible y hablar de un método de enseñanza. Deberíamos estar dispuestos a tratar un tema o problema en lingüística o lingüística aplicada de una manera crítica y reflexiva, lo que incluye también usar muchos y diferentes caminos o formas. En este sentido, este proyecto coincide con González Nieto (2001, p. 39) en que “existen diferentes postulados con diferentes grados de desarrollo en el estudio de la ciencia del lenguaje y su enseñanza, y podemos elegir entre seguir un modelo explicando por qué se rechazan los demás o servirse de varios diferentes según el problema lingüístico o pedagógico que se proponga”

Así pues, no se debería pensar en **una** metodología de enseñanza de la lingüística descriptiva o de la lingüística aplicada, sino en una serie de principios o de diversas metodologías que enmarquen el proceso de aprendizaje. Las siguientes líneas incluyen los principios que se proponen en esta reflexión y que se consideran pilares para el diseño posterior de propuestas de unidades temáticas y trabajo en el aula.

Las artes liberales

Una universidad que se funda en las artes liberales promueve un trabajo en grupos pequeños para posibilitar la construcción de comunidades de aprendizaje caracterizadas por el conocimiento del otro, el respeto, el apoyo y la propuesta constante de desafíos. Una aproximación académica a través de las artes liberales supone aprendices con una comprensión amplia de las artes y las ciencias, las condiciones del mundo natural y social, las responsabilidades de la ciudadanía, y las bases para el razonamiento crítico y la elección moral. Los estudiantes a través de una educación basada en las artes liberales refinan actitudes para la vida tales como el pensar crítica e independientemente, el comunicarse con claridad, y el solucionar problemas para convertirse en ciudadanos activos y responsables (Project Opportunity, s.f).

Y es precisamente en la responsabilidad como ciudadanos que caracteriza la filosofía en artes liberales donde es importante detenerse ahora. Un profesor de lengua necesita, como se comentó en líneas anteriores, un conocimiento amplio de la estructura de la lengua y los conceptos de su uso, pero también las competencias para poder aplicar dichos conocimientos a su realidad. El salón de clase y los **problemas** que a partir de la teoría lingüística puedan ser resueltos en ese contexto, se convierten entonces para el profesor en insumos valiosos para asumirse como ciudadano activo y responsable. Esta es la razón por la cual el ABP o aprendizaje basado en problemas cobra importancia.

El aprendizaje basado en problemas o ABP

Barrows (1996) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Para Morales y Landa (2004) el ABP es “una propuesta educativa que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el estudiante, promoviendo que este sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. El proceso se desarrolla con base en grupos pequeños de trabajo, que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje auto dirigido de sus estudiantes. El rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje”.

El ABP se presenta entonces como una alternativa fuerte y sustentada para hacer parte de las metodologías usadas en un programa de lingüística. Se pretende a través de su implementación evitar las clases meramente expositivas que se focalizan normalmente en los contenidos priorizando los conceptos abstractos sobre los ejemplos concretos y las aplicaciones. Se busca, así mismo permitir una forma de evaluación que no se limite a la comprobación de la memorización de información, sino a desafiar al estudiante a alcanzar niveles cognitivos y de reflexión cada vez más altos.

Ahora bien, los problemas no aparecen en los libros de texto y, aunque algunos esbocen tipos de problemas, muchos de ellos podrían estar poco relacionados con la práctica en nuestros contextos reales. Este proyecto propone que la asignatura de lingüística se haga acompañar de visitas constantes a salones de clase, por qué no de prácticas docentes que se inicien en estadios tempranos de formación, con el propósito de que la información que el estudiante reciba allí se convierta en insumo de discusión de los

contenidos de lingüística teórica y aplicada. Todo parece ganar relevancia si se vive, no si se escucha o lee de otros, por tanto, la observación de clases reales y la práctica docente en contextos reales se convierte en requisito de una asignatura como la que nos ocupa.

Muchos y muy diversos son los campos problemáticos que pueden representar dificultades de aprendizaje o aun fracaso escolar y cuya discusión y análisis pueden llevarse a cabo a través de la asignatura de lingüística teórica y/o lingüística aplicada. Aunque el objetivo es que los estudiantes también reconozcan y propongan problemas observados en su práctica particular, se esbozan aquí algunas propuestas: la conciencia fonética y morfológica en la comprensión lectora, el aprendizaje de la gramática de manera explícita o implícita, el silencio social, la variación lingüística como problema para la didáctica (registros formales e informales), la discriminación lingüística, la compleja red de mecanismos psicosociales que involucra el aprendizaje de lenguas, los desafíos de los objetos de aprendizaje de lenguas (libros texto, por ejemplo).

Así pues, este documento propone que el docente se convierta en facilitador, tutor, guía, o coaprendiz de un proceso de apropiación de conocimiento en el que se reconozcan problemas reales y se discutan mecanismos para que a través de la participación activa de los estudiantes se logre llegar a la resolución de los mismos.

Por supuesto, los problemas que surgen relacionados a la práctica en el salón de clase deberían estar articulados o ser parte de un plan de trabajo estructurado. Dicho plan, comenta Lorenzo (1997), deberían constituir un factor decisivo para una actuación didáctica crítica, innovadora y eficaz. Dicha actuación se hace evidente a través de la puesta en marcha de técnicas de trabajo de clase organizados y pensados de acuerdo con los contextos específicos de aprendizaje. Así pues, aquí se propone considerar el TWIOP como guía para la planeación y discusión de contenidos en lingüística teórica y aplicada a la enseñanza de lenguas.

El TWIOP (Two-Way Immersion Observation Protocol) como forma de organizar contenidos

El modelo TWIOP fue desarrollado por el Centro de Lingüística Aplicada (CAL, por sus siglas en inglés) por Elizabeth Howard, Julie Sugarman y Cate Coburn con el objetivo de adaptar el ya existente SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol) a los contextos de alfabetización y enseñanza de contenidos en dos lenguas o TWI (Two-Way Immersion). Tanto el SIOP como el TWIOP pretenden hacer los contenidos académicos más comprensibles para quienes no tienen como lengua nativa el

inglés, al mismo tiempo que potencie la adquisición de esta lengua. Ambas aproximaciones procuran estructurar el plan de clase de tal manera que existan unos objetivos, conceptos, herramientas y estrategias claros; que se trabaje con el conocimiento previo del estudiante y se construya a partir de él, que haya un trabajo de presentación del profesor, de trabajo de los estudiantes y de evaluación y revisión conjunta.

A diferencia del SIOP para cuya puesta en práctica se usa como lengua vehicular el inglés, el TWIOP pretende coordinar la instrucción en las dos lenguas, inglés y español, con el objetivo de facilitar la transferencia de competencias. Este tipo de coordinación *translingüística* permite a los estudiantes maximizar su comprensión de contenidos, conceptos y procesos al construirlos y apropiarlos en su lengua materna y luego manejarlos en lengua extranjera (Howard, Sugarman & Coburn, 2006). Otros principios rectores del TWIOP incluyen:

- a. Los objetivos deben asociarse a los objetivos de otras asignaturas ya sea que estas usen como canal de instrucción el español o el inglés (transdisciplinariedad)
- b. Los objetivos deben promover conexiones lingüísticas entre códigos. Así, si se habla de género en los sustantivos podría comenzarse con el conocimiento previo que los estudiantes tienen en español y a través de una mirada contrastiva introducir los sustantivos en inglés.
- c. Los objetivos ya no son sólo de contenido y de lengua sino que ahora es importante hacer explícitos los objetivos culturales.
- d. Los estudiantes deben ser provistos con diversas oportunidades para usar y reforzar estrategias que ya han aprendido en su lengua materna.
- e. Los estudiantes pueden aclarar conceptos en su lengua materna.
- f. Los estudiantes hacen parte de un proceso de revisión y evaluación que puede incluir conceptos en las dos lenguas de instrucción.

Aunque el TWIOP es un modelo de instrucción que especialmente se usa en contextos estadounidenses, donde el código de comunicación fuera del salón de clase es el inglés, se propone aquí asumir la instrucción en las dos lenguas como posible, ya que resalta el trabajo interdisciplinar,

estructura la forma de compartir conocimiento con los estudiantes y puede redundar en mayor motivación y potencialización del proceso de aprendizaje.

El TWIOP permite así mismo pensar la instrucción a través de proyectos y tareas y por tal motivo es importante dedicarle unas líneas a este principio rector.

Trabajo basado en proyectos y tareas

El aprendizaje basado en proyectos se define como una estrategia educativa que se aleja del modelo memorístico, mecánico y centrado en el profesor. Para Rebollo (2010) este tipo de aprendizaje consiste en plantear una problemática real a un grupo de estudiantes, para cuya solución tendrán que trabajar de forma colaborativa asumiendo roles y teniendo objetivos claros, proceso para el cual cuentan con la colaboración del profesor. Mediante los proyectos, comenta Rebollo (2010), se pretende potencializar el trabajo con estudiantes que presentan estilos de aprendizaje y habilidades diferentes motivándolos y haciéndolos participes en una tarea conjunta cuyos resultados son aplicables al mundo real.

El aprendizaje basado en proyectos se aleja de las prácticas tradicionales del aula y se centra en actividades a largo plazo, interdisciplinarias, centradas en el estudiante e integradas a la vida real. Es una práctica que motiva a los estudiantes a explorar asuntos complejos de ese contexto al que se ven expuestos a diario a través de tareas intelectuales y abstractas desafiantes. Con esta aproximación, los estudiantes exploran, interpretan, asumen posiciones y sintetizan información en formas significativas a través de tareas como salidas de campo, experimentos, construcción de modelos, carteleras, creación de presentaciones multimedia, entre otros, pueden convertirse en formas de generación de proyectos (Ministerio de Educación de Malasia).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este proyecto está compuesto de cuatro fases. Aún se encuentra en desarrollo la primera fase cuyos objetivos fueron tres:

El primero consistió en una revisión, categorización y organización de la información relacionada con el proceso de enseñanza de la lingüística, la cual produjo el marco teórico anteriormente explicitado.

Un segundo objetivo de esta fase tiene que ver con el análisis de dicha información disciplinar y pedagógica que sustenta el diseño de una propuesta de enseñanza de lingüística en el programa de pregrado en Educación bilingüe de UNICA. Después de dicha indagación y la reflexión en torno al aprendizaje de la lingüística, la propuesta de reestructuración de dicho componente para un programa de educación bilingüe tendría como principios generales la consideración de un área disciplinar:

1. Que aunque se denomine *lingüística* de manera genérica, se contemple tanto como el estudio de la(s) lengua(s) desde su punto de vista estructural como el de su uso y problematización en contextos de aula.
2. En donde las asignaturas consideren el contexto universitario como un espacio para el aprendizaje, es decir, que se ejecuten unidades temáticas que incluyan objetivos relacionados con la enseñanza (docencia), la investigación (investigación) y el trabajo comunitario (extensión).
3. Cuyas asignaturas se organicen en tres fases: *básica* para la familiarización de los estudiantes con el lenguaje como fenómeno humano, *intermedia* para la formación de los estudiantes en los contenidos más relevantes de la lingüística estructural y de uso enfocados a la lengua inglesa, y una fase *avanzada* para consolidar el conocimiento y la experiencia ganada en semestres anteriores y tomar estos como insumos para que, junto con la observación y la reflexión constantes, se problematicen y propongan soluciones a situaciones de aula específicas.
4. Que involucre docentes que, entre otros, posean altos niveles de desempeño en lengua inglesa y española, y además se conviertan en guías en la búsqueda de soluciones a problemas de aula específicos.
5. Que conciba al estudiante (futuro docente) como participante activo, conocedor y experimentador de la lengua en contextos institucionales y no institucionales.
6. Que garantice la transdisciplinariedad a través del contacto y trabajo conjunto con otros contenidos de asignaturas en el mismo nivel de formación.
7. Que contemple un bilingüismo aditivo, es decir, en la cual se comience la formación en español como principal lengua de instrucción y progresivamente, pero no de manera exclusiva, se demande mayor uso de la lengua inglesa.
8. Que permita exponer a los estudiantes a tantas experiencias de aula como sean posibles, en contextos propios y ajenos, con el fin de permitirles construir criterios para afrontar experiencias de aula futuras.

9. En donde las asignaturas problematicen los fenómenos del lenguaje y permitan que los estudiantes se desafíen en la búsqueda de las soluciones con el apoyo del profesor.
10. En donde no existan camisas de fuerza en cuanto a la metodología a través de la cual se aborda el aprendizaje de contenidos, sino que se busquen las diferentes maneras de contemplarlo teniendo en cuenta el contexto específico. Se propone, sin embargo, no olvidar los principios de artes liberales, así como las ventajas del aprendizaje a través de problemas, proyectos y tareas.
11. Cuyas asignaturas consideren los principios del TWIOP para el diseño y puesta en marcha de unidades temáticas.

Un tercer y último objetivo en esta primera fase tiene que ver con el conocimiento de las necesidades, expectativas y experiencias de los actores involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje de Lingüística en programas de pregrado en Educación Bilingüe o licenciaturas afines con respecto a contenidos y metodologías. Para dar cumplimiento a este objetivo, se diseñó y piloteó una encuesta en inglés y en español (ver anexo) y mediante el programa *survey monkey* se envió a 25 personas entre docentes de lingüística y lingüistas que no se dedican a la docencia. Se han recibido hasta la fecha 10 respuestas de las cuales se pueden mencionar los siguientes resultados parciales:

1. Los profesionales que han contestado la encuesta hasta el momento tienen todos formación en lingüística a nivel de posgrado a excepción de uno que es licenciado en literatura.
2. Todos los encuestados se encuentran actualmente enseñando como docentes ya sea a nivel universitario o privado (ELT teachers).
3. Los encuestados coinciden en afirmar que la lingüística teórica se refiere al estudio del lenguaje como sistema: sintaxis, semántica, fonología, pragmática, sociolingüística y que la lingüística aplicada se concibe de manera mas interdisciplinaria y busca resolver problemas que tienen como base su base en aplicaciones prácticas del lenguaje como la adquisición de lenguas, la enseñanza de lenguas extranjeras, el bilingüismo, la terapia del lenguaje, la lectoescritura, etc.
Uno de los encuestados afirmo no saber la diferencia entre lingüística aplicada y teórica.
4. Todos los encuestados afirman que la lingüística teórica es importante para la formación de futuros docentes de inglés. Sus razones indican que un área como la morfología o la fonología, por ejemplo, ayudan a entender a los estudiantes cómo funciona la lengua y les permite al mismo tiempo mejorar su propia producción. Uno de los encuestados menciona que la lingüística teórica

brinda a los estudiantes una perspectiva más amplia de la lengua, más allá de la instrumentalización de aprender inglés porque ayuda a entender cuestiones como las representaciones, los discursos y su impacto en las vidas de distintas comunidades.

5. Todos los encuestados coinciden que la lingüística aplicada es importante para la formación de futuros docentes de inglés. La lengua es más que solo fonemas o morfemas, afirman, y enseñar la lengua es también entender su aplicabilidad. Otras opiniones apuntan que uno de los principales campos de acción de la Lingüística Aplicada tiene que ver con la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras y se considera que como profesionales del campo se debería tener conocimiento de la disciplina que le da la base epistemológica a la labor. Un encuestado afirma que saber de lingüística aplicada permite también entender los desarrollos que ha tenido el campo y en qué contextos hace falta investigar o innovar.
6. Uno de los mayores desafíos tanto para la lingüística aplicada como para la lingüística teórica, comenta un encuestado, tiene que ver con la formación del docente a cargo de esos espacios. El profesor debe tener un conocimiento amplio de la disciplina, así como de su historia y cambios paradigmáticos para poder comunicar esta información a los estudiantes. Así mismo, es necesario partir de la conexión de las dos disciplinas tanto entre ellas como con la vida real de los estudiantes y los docentes en el aula. Otros comentarios destacan la dificultad que existe en que los estudiantes se apropien de conceptos muy abstractos que terminan significando muy poco para su formación actual o su vida profesional futura.
7. Todos los encuestados coinciden con la importancia de la lengua materna para la formación en lingüística:
“Para este contexto, se requiere una formación sólida de lingüística en lengua materna (sea inicialmente o de manera simultánea con la de inglés) ya que ésta es la que da las bases y la que va a permitir transferir esa competencia a la lengua extranjera. En segunda instancia, la formación de lingüística en inglés, pero más en términos de los sistemas (gramática inglesa, fonética inglesa, escritura académica en inglés)”.
“I think that because of the difficulty of the concepts at least some linguistics classes should be in the students’ first language”.
8. Las respuestas a la pregunta sobre los contenidos que un programa de lingüística en nuestro contexto debería incluir coinciden con respecto a las áreas de conocimiento: historia, fonética, sintaxis del inglés, pragmática, sicolingüística, bilingüismo, adquisición de lenguas. Para algunos

encuestados , sin embargo, asignaturas como fonética y morfología española no parecen ser tan importantes como en inglés, para otros, dos de los encuestados, estos temas se deberían tratar haciendo énfasis en las dos lenguas: “I think students should learn morphology, phonology, etc, for both their native language and the target language (...)”.

9. Los encuestados exponen los siguientes temas “problema” o *issues* que podrían ser abordados a través de los constructos teóricos de la lingüística teórica y aplicada:
 - a. Oportunidades de análisis contrastivo en inglés y en español (sintaxis, fonética)
 - b. Uso del lenguaje por parte de comunidades específicas (etnografía del habla)
 - c. Procesos de lectoescritura en inglés y español
 - d. Enseñanza de español como lengua extranjera
 - e. Evaluación de competencia comunicativa
 - f. Incorporación de tecnologías en las didácticas de lengua extranjera
 - g. Bilingüismo y procesos de 'bilingualización' en instituciones educativas
 - h. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras
 - i. Enseñanza de lenguas extranjeras a personas con capacidades diversas
 - j. Interculturalidad
 - k. Diseño y adaptación de materiales
 - l. Adquisición de primeras y segundas lenguas
 - m. lenguaje y poder
 - n. actitudes lingüísticas- discriminación lingüística
 - o. Procesos cerebrales que hacen parte del aprendizaje de la lengua (psicolingüística)
 - p. La filosofía del lenguaje (la cual brindaría los elementos para conectar el estudio de la lengua materna y la lengua extranjera con la investigación en lenguas).

10. Con respecto a las estrategias metodológicas para abordar la lingüística, se comentan los siguientes puntos:
 - a. La importancia de hacer un análisis de necesidades con diferentes estamentos (estudiantes en formación, estudiantes graduados, instituciones) con el fin de determinar qué exactamente requieren los futuros profesionales en cuanto a lingüística.

- b. La necesidad de transversalizar los contenidos del área de lingüística con asignaturas en el área de pedagogía y de investigación con el fin de que los estudiantes comprendan la lingüística como una de las disciplinas que le da la base a su labor docente.
- c. La relevancia de partir de ejemplos, situaciones y necesidades de la vida real y de las aulas.
- d. La posibilidad de que los estudiantes diseñen y ejecuten mini proyectos que permitan sensibilizar sobre la importancia de los temas.
- e. La importancia de encontrar mecanismos más efectivos que permitan que los estudiantes se apropien del vocabulario técnico, especialmente cuando la asignatura se dirige en inglés y ellos se encuentran aun en fases iniciales de formación en lengua.

Para un próximo informe de avance se espera tener las otras 15 respuestas de los profesionales, así como las opiniones de estudiantes de últimos semestres de la carrera y egresados. Este último objetivo de la primera fase estaría alcanzado a satisfacción una vez se realice el análisis de las encuestas y se compare con los resultados de algunas entrevistas con profesionales y estudiantes, los cuales se espera realizar el primer semestre de 2014.

OBJETIVOS PROPUESTOS	RESULTADO ESPERADO	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO
<p>Revisión, categorización y organización de la información relacionada con directrices institucionales a nivel internacional, nacional y local para el diseño de una propuesta de enseñanza de lingüística en un programa de pregrado en Educación Bilingüe</p>	<p>Se creó base de datos con las mallas curriculares de diferentes instituciones que tienen un programa similar al de la institución.</p> <p>Se revisaron los siguientes documentos:</p> <p>UNESCO</p> <p>Ley general de educación en Colombia (MEN)</p> <p>Lineamientos curriculares para idiomas Extranjeros</p> <p>Propuesta curricular UNICA</p>	<p>Se corrobora a través de los documentos hasta ahora explorados la existencia de directrices específicas para la enseñanza de lingüística y/o de fenómenos relacionados con la filosofía del lenguaje</p>	<p>Informe parcial</p>

<p>Análisis de la información disciplinar y pedagógica que sustenta el diseño de una propuesta de enseñanza de lingüística en un programa de pregrado en Educación bilingüe</p>	<p>Revisión primaria de referencias que da cuenta de la fundamentación teórica y pedagógica para la propuesta.</p> <p>Se diseñaron las siguientes preguntas que deberán continuar alimentándose de las referencias consultadas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es lingüística? Hablamos hoy de lingüística teórica y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas? De ser así, cómo se definen estos conceptos? 2. ¿Porqué y para qué el componente de lingüística en un programa de educación bilingüe? Lingüística en inglés o en español? 3. Teniendo en cuenta que el campo disciplinar de la lingüística puede llegar a ser muy amplio, ¿qué temáticas se consideran hoy prioritarias para abordar en un 4. ¿Qué es la didáctica de la lingüística y cómo se pretende abordar en el presente trabajo? programa de preparación inicial – nivel de pregrado- para profesores de lenguas extranjeras? 	<p>Se tienen ya un primer avance de respuesta a cada una de estas preguntas</p>	<p>Informe parcial</p>
---	--	---	------------------------

<p>Conocimiento de las necesidades, expectativas y experiencias de los actores involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje de Lingüística en programas de pregrado en Educación Bilingüe o licenciaturas afines con respecto a contenidos y metodologías</p>	<p>Se creó base de datos con nombres y formas de contacto de actores involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje de Lingüística en programas de pregrado en Educación Bilingüe o licenciaturas afines</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de UNICA de últimos semestres - Egresados de UNICA - Profesores de áreas relacionadas con la Lingüística o Lingüística aplicada a nivel local, nacional, e internacional. <p>Entrevista con la profesora Claudia Ordoñez –Doctorada en Educación de la universidad de Harvard, Magister en Lingüística Aplicada de la Universidad de los Andes, profesora asociada del departamento de Lenguas extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia.</p>	<p>Se tienen las respuestas a 10 encuestas</p>	<p>Informe parcial</p>
---	---	--	------------------------

BIBLIOGRAFÍA

Alisedo, G. Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Barrows, H. (1996). Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. En Wilkerson L & Gijsselaers W. (eds.). *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 3-12.

Bowden, J. A. y Marton, F. (2012). *La Universidad un Espacio para el Aprendizaje. Más allá de la Calidad y la Competencia*. Madrid: Narcea S.A Ediciones.

- Bowden, J.A. (1989). Curriculum Development for Conceptual Change Learning: a Phenomenographic Pedagogy. Artículo presentado en la sexta Conferencia Anual Internacional de la Asociación de investigación en educación de Hong Kong.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. Recuperado de <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- Cuenca M. Josep (ed) (1994) *Linguística i enseyament de llengües. Vañencia. Universitat de Valencia.*
- Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría Lingüística y Enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Howard, E., Sugarman, J., Coburn., C. (2006). *Adapting the Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) for Two-Way Immersion Education: An Introduction to the TWIOP*. Washington D.C .Center for Applied Linguistics.
- Lorenzo, E (1997). *Lingüística y Didáctica*. Montevideo Uruguay: Colihue Sepé Ediciones. 18-22
- Mallart, J. (2001). Didáctica. Concepto, objeto y finalidades. En Sepúlveda, F., Rajadell, N. (Coords). *Didáctica general para Psicopedagogos*. Madrid: UNED. Pp 23
- Marlett, S. y Salamanca, G. (2002). Introducción a la lingüística descriptiva: Una visión panorámica. SIL International recuperado de <http://www-01.sil.org/training/capacitar/introduccion/introdmirada.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Al tablero No 37*. Bases para una nación bilingüe y competitiva. Octubre- Noviembre. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación Nacional (1999). *Lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros. Áreas Obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación de Malasia. (2006). *Project-Based Learning Handbook. “Educating the millenia learner”*. Educational Technology Division. Communications and Training Sector. Recuperado de <http://www.moe.edu.my/btp/wp-content/uploads/2011/07/Project%20Based%20Learning%20Handbook/2%20-%20Project%20Based%20Learning%20Handbook.pdf>
- Morales, P. & Landa V. (2004). Aprendizaje basado en problemas problem – based learning. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias, Sección Química, Lima, Perú. *Theoria*, 1 (13), 145-157.
- Mufwene, S. (2004). Language birth and death. *Annual Review of Anthropology* 1 (33), 222.

Pastor C. (2001). La formación lingüística del profesorado de segundas lenguas. *Analele stiintifice ale univertatii de stat de Moldov.*, (Anales científicos de la universidad de Moldavia, ciencias filológicas). Universidad de Chisinau (Moldavia) (1), 134-136

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Project Opportunity. (s.f). Por qué Artes Liberales? Independent Colleges of Washington. Recuperado de <http://projectopportunity.net/spanish/whylibarts.php>

Rebollo, S. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. En: *Innovación y experiencias educativas* (26). Granada. España. Recuperado de file:///C:/Users/Equilibrio/DOCUMENTOS/Downloads/APRENDIZAJE%20BASADO%20EN%20PROYECTOS%20SONIA_REBOLLO_ARANDA1%202010.pdf

Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia, España. *Revista Iberoamericana de Educación* 59, 87-118.

Skutnabb-Kangas, T. (1994). Mother Tongue Maintenance: The Debate. *Linguistic Human Rights and Minority Education*. *TESOL Quarterly* 28 (3), 625- 628

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press

ANEXO

Encuesta- (versión en español)

Respetado(a) colega

Actualmente se realiza un trabajo de investigación por parte de profesionales relacionado con la reestructuración del componente de Lingüística de un programa de pregrado en Educación Bilingüe en Bogotá, Colombia.

El siguiente grupo de preguntas se convierten en un primer acercamiento con profesores y/o especialistas que tiene como objetivo explorar conocimientos, experiencias y expectativas con respecto al proceso de aprendizaje de la Lingüística Teórica y la Lingüística Aplicada en programas de pregrado que forman futuros profesores de inglés.

Agradecemos sinceramente el tiempo que tomes al responder las siguientes preguntas, ya que las respuestas se convierten en insumos fundamentales para esta exploración.

Agradecemos también cualquier comentario sobre la forma o el contenido de las preguntas en esta encuesta. Son lo suficientemente claras? Podría haber cabida para otro tipo de preguntas, cuales?

Mil gracias!

1. Formación pregrado _____
2. Formación posgrado (si existe) _____
3. Ocupación actual _____
4. ¿Cómo diferenciarías la lingüística teórica de la lingüística aplicada?

5. Consideras importante la formación en lingüística teórica para futuros profesores de inglés? si _____ no _____ ¿Por qué? _____
6. Consideras importante la formación en lingüística aplicada para futuros profesores de inglés? si _____ no _____ ¿Por qué? _____
7. ¿Cuál crees que es el mayor desafío al enseñar Lingüística Teórica y/o Lingüística Aplicada en programas de pregrado que forman futuros profesores de inglés para que la asignatura ofrezca la información que los estudiantes realmente necesitan?

8. ¿Qué código crees que se debería usar (español o inglés) como vehículo principal para dirigir asignaturas como la Lingüística en un programa de pregrado que forma futuros profesores de inglés en un contexto como el colombiano? ¿Por qué?

9. Cuáles de los siguientes temas considerarías relevantes para incluirlos en un programa de pregrado para futuros profesores de inglés en la áreas de lingüística y lingüística aplicada? (Puedes indicar todos cuantos consideres)
 - a. El lenguaje
 - b. Historia de la lingüística
 - c. Fonética del español
 - d. Fonética del ingles
 - e. Fonología del español
 - f. Fonología del inglés
 - g. Morfología del español
 - h. Morfología del inglés
 - i. Sintaxis del español
 - j. Sintaxis del inglés
 - k. Pragmática
 - l. Análisis del discurso

- m. Psicolingüística
- n. Sociolingüística (dialectos, lengua, políticas lingüísticas, lengua y poder , actitudes lingüísticas ,Bilingüismo/multilingüismo, etc)
- o. Adquisición de lenguas
- p. CLI (Cross-linguistic influence)
- q. Otros? Cuáles?

10. ¿Qué problemas o dificultades en el salón de clase crees que pueden ser resueltos, o por lo menos abordados, a través de los constructos de la lingüística o la lingüística aplicada?

11. Agradecemos tu opinión con respecto a este cuestionario ya que nos servirá para elaborar entrevistas posteriores

Muchas gracias!