

La Lingüística a Nivel Universitario: El Desafío de su Proceso de Aprendizaje en un Programa de Educación Bilingüe¹

Linguistics at University Level: The Challenge of its Learning Process in a Program of Bilingual Education

Sandra Liliana Rojas Molina^{2*}

Institución Universitaria Colombo Americana, ÚNICA, Colombia

Resumen

Este artículo pretende dar a conocer de manera sucinta una revisión teórica que hace parte de la primera fase de un proyecto de investigación en curso. 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, Colombia. Esta primera fase ha consistido en la recopilación de información teórica relacionada con 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 TWIOP por sus siglas en inglés, y el trabajo en el aula basado en problemas, tareas y proyectos.

Palabras clave: Lingüística, lingüística aplicada, didáctica de la lingüística, enseñanza de la lingüística, enseñanza a nivel universitario

¹ Received: February 3, 2014 / Accepted: April 29, 2014

² slrojasm@gmail.com

Abstract

The purpose of this document is to share the first phase of an ongoing research project that was born due to the concern of finding alternative ways to present and develop topics related to linguistics and applied linguistics to students in a bilingual education teaching program in Bogotá, Colombia. This first phase has consisted in gathering theoretical information related to the reasons to include linguistics and applied linguistics as subjects in an undergraduate program that trains future language teachers, the differentiation between these two areas of knowledge, and the contents that are involved within them. This article also proposes to take already existing theories about language and content teaching and relate them to the teaching of linguistics and applied linguistics through the design of units using the tools offered by the TWIOP (Two-Way Immersion Observation Protocol) and class work based on problems, tasks and projects.

Keywords: linguistics, applied linguistics, didactics of linguistics, teaching linguistics, university teaching

Resumo

Este artigo pretende dar a conhecer de maneira sucinta uma revisão teórica que faz parte da primeira fase de um projeto de pesquisa em curso. Tal projeto surgiu da preocupação por encontrar formas alternativas de apresentar e desenvolver temas relacionados com as disciplinas de linguística e linguística aplicada com estudantes de um programa de educação bilíngue em Bogotá, Colômbia. Esta primeira fase consistiu na recopilación de informação teórica relacionada com a justificação destas disciplinas em um programa de graduação que prepara docentes de língua, a diferença entre a linguística teórica ou descritiva e a linguística aplicada e os conteúdos relacionados com tais disciplinas. Também se propõe neste documento aproximar teorias já existentes no ensino de língua e conteúdo com o propósito de alimentar uma mirada à didática da linguística através do desenho de unidades temáticas com ajudas como as quais oferece o protocolo de observação de dupla imersão TWIOP por suas siglas em inglês, e o trabalho na aula baseado em problemas, tarefas e projetos.

Palavras chave: Linguística, linguística aplicada, didática da linguística, ensino da linguística, ensino ao nível universitário

Introducción

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 el código 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.*

La carencia de información con respecto al qué y al cómo de la enseñanza de lingüística a nivel universitario y la convicción de que es necesario trabajar en beneficio de la formación de los futuros docentes, se convierten en 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 la importancia y pertinencia de la lingüística en un programa académico como el mencionado, así como 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.

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 Woolard (citado por Garrido, 2012), que toda definición de una lengua es, de manera implícita o explícita, una definición de los seres humanos en el mundo.

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). González 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, entonces, la *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.

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.

La Lingüística, ¿Por qué y para qué?

La inclusión de la lingüística en un programa de pregrado que prepara futuros docentes de lengua está justificada desde dos lineamientos: el institucional y el académico-teórico. Desde el punto de vista institucional la UNESCO favorece el 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, 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 en los estudiantes competencias generales y comunicativas del lenguaje tales como las lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas (MEN, 2005). Estas expectativas con respecto a los estudiantes suponen un proceso de formación de docentes en lenguas extranjeras que incluya conocimientos que podrían categorizarse como aquellos que *se reciben*: datos, hechos, teorías (la lingüística descriptiva o teórica), y aquellos que *se aplican* a experiencias propias de la práctica profesional (lingüística aplicada).

A nivel universitario, el examen de estado de calidad de educación superior, Saber Pro, para los estudiantes de programas profesionales universitarios, evalúa genéricamente competencias en comunicación escrita (en español) e inglés, las cuales permiten que el estudiante demuestre, entre otros, sus conocimientos lexicales, sintácticos y textuales de las dos lenguas (ICFES, 2014).

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 (2001), 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, hasta los elementos que permiten que dicho aprendiz comprenda otra cultura y la interacción social en ella. De igual manera, Cortés, Cárdenas y Nieto (2013) comentan la importancia de la competencia comunicativa en un profesor, la cual definen como “el conocimiento implícito y explícito que uno posee del idioma en situaciones determinadas y que se refiere tanto al dominio de la estructura formal de la lengua como al conocimiento acerca de cómo se construye el discurso y el uso funcional del lenguaje.

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.

Contenidos, Niveles de Formación y Código Lingüístico como Vehículo de Instrucción

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”.

A pesar que este ha sido un debate de mucho tiempo, actualmente parece haber consenso con respecto a la idea de 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.

Además de un enfoque sistémico, *la orientación pragmática, sociolingüística y discursiva*, debería ser tenida 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 y vernaculares, conceptualización de términos como norma, lengua, habla, variación lingüística, valoración de los registros, actos de habla, normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos, análisis de la lingüística textual y los diferentes tipos de texto (coherencia, cohesión, marcadores lingüísticos), observación de los 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 (2012) menciona que esta orientación teórica debería estar acompañada constantemente del análisis de situaciones concretas en el salón de clase 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 relevante 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, discursiva, sociolingüística, y 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.

162

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

Una **fase básica o inicial** (primer y segundo semestre) que permitiera 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 se piense desde la lengua materna con el objetivo de permitir después la transferencia a la lengua inglesa. Es importante señalar 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** (desde tercer al 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** (sexto a décimo semestre) que se centraría en la 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 el análisis, discusión y resolución de dichos problemas. 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 esbozado de manera muy general los contenidos en un eje programático en 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. 23) 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 de enseñanza es una forma sistemática de lograr un aprendizaje en particular basándose en una concepción teórica, en este caso, 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 (sea esta descriptiva o 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 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). Precisamente, la responsabilidad como ciudadano para un profesor de lengua involucra no solo un conocimiento amplio de la estructura de la lengua y los conceptos de su uso, sino 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.

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 y en que este alcance niveles cognitivos y de reflexión cada vez más altos.

El proceso se desarrolla con base en grupos pequeños de trabajo, que aprenden de manera colaborativa resolviendo problemas planteados por un docente que se convierte en un facilitador del aprendizaje o identificados por un aprendiz a través de su observación y experiencia”. El ABP busca 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 a través de este enfoque, permitir una forma de evaluación que no se limite a la comprobación de la memorización de información sino, de nuevo, a desafiar al estudiante a encontrar soluciones a problemas planteados.

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 las asignaturas en un eje temático de lingüística. Aquí se mencionan 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).

La resolución de problemas se logra a través de un trabajo basado en proyectos y tareas que como estrategia educativa también se aleja del modelo memorístico, mecánico y centrado en el 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. 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 retadoras. Con esta aproximación, los estudiantes exploran, interpretan, asumen posiciones y sintetizan información en formas significativas.

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), debería 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 trabajos de clase organizados y pensados de acuerdo con los contextos específicos de aprendizaje.

En esta reflexión se propone considerar el TWIOP como guía para la planeación y discusión de contenidos.

Protocolo de Observación de Doble Inmersión – TWIOP 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, y potencializar el aprendizaje y 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).

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 tomar sus principios

básicos y estructura para asumir la instrucción en las dos lenguas como posible, promover conexiones lingüísticas entre códigos, ofrecer a los estudiantes diversas oportunidades para usar y reforzar estrategias que ya han aprendido en su lengua materna y hacerlos partícipes de un proceso de revisión y evaluación que puede incluir el uso de las dos lenguas de instrucción. Esta forma de aproximarse y organizar el proceso de enseñanza puede redundar en mayor motivación y potencializar las capacidades de los aprendices.

Conclusión

Es importante comentar que cada uno de los apartes de la anterior revisión de literatura ha pretendido exponer de manera sucinta lo que para la autora se concibe como fundamental a la hora de proponer la reestructuración del componente de lingüística de un programa de pregrado en educación bilingüe en Bogotá. Por supuesto, cada uno de los ejes temáticos aquí expuestos necesitan una elaboración mucho mayor que no ha sido abordada en este documento debido a su naturaleza como artículo bajo parámetros de espacio determinados.

Sin embargo, después de esta indagación teórica 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 las lenguas desde su punto de vista estructural (lingüística descriptiva) como el de su uso y problematización en contextos de aula (lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas).
2. 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.
3. 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.

4. Que conciba al estudiante (futuro docente) como participante activo, conocedor y experimentador de la lengua en contextos institucionales y no institucionales.
5. Que garantice la transdisciplinariedad a través del contacto y trabajo conjunto con otros contenidos de asignaturas en el mismo nivel de formación.
6. 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.
7. Que permita exponer a los estudiantes a tantas experiencias de aula como sean posibles con el fin de permitirles construir criterios para afrontar experiencias de aula futuras.
8. 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.
9. Cuyas asignaturas consideren los principios del TWIOP para el diseño y puesta en marcha de unidades temáticas.

En este escrito he compartido mi indagación sobre la justificación para la inclusión de un componente de lingüística en un programa académico que busca formar educadores bilingües, así como los contenidos y metodologías de dicho componente. Muy seguramente la información teórica aquí referida no es la única, pero se convierte en insumo importante para comenzar un camino académico y riguroso de propuestas concretas en torno a la reestructuración curricular. Esta indagación teórica necesita, sin duda, alimentarse de los conocimientos y saberes, perspectivas y expectativas de otros actores como estudiantes en formación, estudiantes en servicio y docentes tanto de inglés como de lingüística a nivel de pregrado, cuyos insumos enriquecerán esta reflexión de manera significativa.

Referencias

- 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* (pp. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cortés L, Cardenas M, Nieto M. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: Creencias de la comunidad educativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuenca, M. J. (Ed.). (1994). *Linguística i enseyament de llengües*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Garrido, M. R. (2012). *Un enfoque inclusivo y transnacional a las ideologías lingüísticas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/43774/41357>.
- 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, DC: Center for Applied Linguistics.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2014). ICFES Saber Pro. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/estructura-general-del-examen>.
- Lorenzo, E (1997). *Lingüística y didáctica*. Montevideo: Colihue Sepé Ediciones.
- Mallart, J. (2001). *Didáctica. Concepto, objeto y finalidades*. En Sepúlveda, F., Rajadell, N. (Coords). *Didáctica general para Psicopedagogos* (p. 1-25). Madrid: UNED.
- 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>.

- Morales, P. & Landa V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria I*, (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 univeritatii de stat de Moldov.*, (Anales científicos de la universidad de Moldavia, ciencias filológicas), (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). 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, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Skutnabb-Kangas, T. (1994). Mother tongue maintenance: The debate. *TESOL Quarterly*, 28(3), 625- 628.

Author

***Sandra Liliana Rojas Molina** holds a B.A. in Philology and Languages from *Universidad Nacional de Colombia* and a M.A. in Applied Linguistics to the teaching of Languages from Barcelona University. She is currently working as a part-time professor at the *Institución Universitaria Colombo Americana (ÚNICA)*, where she has taught subjects including linguistics, language and society, pedagogy and second language, and communication theory.