



La lingüística descriptiva y aplicada a la enseñanza de lenguas: insumos teóricos para una propuesta curricular en un programa de pregrado en bilingüismo con énfasis español-inglés

Sandra Liliana Rojas Molina

ÚNICA - Institución Universitaria Colombo Americana, Bogotá, Colombia (srojasmo@gmail.com)

Recibido: agosto 08 de 2017 | Aceptado: abril 17 de 2018 | Publicado en línea: julio 23 de 2018

DOI: <https://dx.doi.org/10.18175/VyS9.1.2018.07>

RESUMEN

Este documento presenta una revisión teórica alrededor del aprendizaje de la lingüística descriptiva y aplicada a la enseñanza de lenguas en un programa de pregrado en bilingüismo con énfasis español-inglés en Bogotá (Colombia). Dicha revisión comprende la justificación tanto institucional como académica de la inclusión de la asignatura, la exploración de los conceptos *lingüística descriptiva* y *aplicada* en la enseñanza de lenguas y, finalmente, algunas premisas relacionadas con la didáctica en general y la didáctica de lenguas. Debido a lo poco que parece haberse escrito sobre didáctica de la lingüística a nivel universitario específicamente, esta propuesta pretende alimentarse de trabajos teóricos sobre el aprendizaje humano y el aprendizaje de lenguas, para luego sugerirlos como componentes de una didáctica de la lingüística. Así, entonces, se exponen la relación entre el aprendizaje de la lingüística y el constructivismo, la problematización del conocimiento y el trabajo por proyectos y tareas; y se discuten los contenidos, el código de instrucción y las maneras de estructurar y compartir dichos contenidos en el aula a través de unidades didácticas o temáticas.

PALABRAS CLAVE

lingüística descriptiva, lingüística aplicada, didáctica de la lingüística, formación de profesores de lengua, enseñanza universitaria

Linguística descritiva e aplicada ao ensino de línguas: insumos teóricos para uma proposta curricular em um curso de graduação bilíngue com ênfase espanhol-ínglês

RESUMO

Este documento apresenta uma revisão teórica em torno da aprendizagem da linguística descritiva e aplicada ao ensino de línguas em um programa de graduação em bilinguismo com ênfase espanhol-ínglês em Bogotá, (Colômbia). Esta revisão inclui a justificativa institucional e acadêmica para a inclusão do tema, a exploração dos conceitos de linguística descritiva e aplicada no ensino de línguas e, finalmente, algumas premissas relacionadas à didática em geral e ao ensino de línguas. Devido ao pouco que parece ter sido escrito sobre a didática da linguística em nível universitário especificamente, esta proposta visa recorrer a trabalhos teóricos sobre aprendizagem humana e aprendizagem de línguas, e depois sugerir-los como componentes de uma didática linguística. Assim, então, a relação entre a aprendizagem da linguística e do construtivismo, a problematização do conhecimento e do trabalho por projetos e tarefas estão expostos; e os conteúdos, o código de instrução e as formas de estruturar e compartilhar esses conteúdos em sala de aula por meio de unidades didáticas ou temáticas são discutidos.

PALAVRAS-CHAVE

linguística descritiva, linguística aplicada, didática linguística, formação de professores de línguas, ensino universitário

Descriptive and applied linguistics to language teaching: Theoretical tools for a curricular proposal in an undergraduate program on bilingualism with emphasis on Spanish and English

ABSTRACT

This document is aimed at presenting a series of theoretical considerations about teaching and learning Linguistics and Applied Linguistics in an undergraduate Bachelor program in Bilingualism with emphasis on Spanish and English in Bogotá, Colombia. These theoretical contributions include the institutional and academic justifications of this field of study in an undergraduate program, the exploration of the concepts *Linguistics and Applied Linguistics for Language teachers* and, finally, some considerations about Didactics in general and Language Didactics in particular. Since little seems to have been written about, particularly, Didactics of Linguistics, this paper seeks to be fed from theories on human learning and language learning to then suggest their inclusion in some Didactics of Linguistics. Thus, this document presents some insights about the relation between teaching and learning Linguistics and Constructivism as well as problem-based, project-based and task-based learning. Similarly, subject content, instruction codes and ways of structuring such contents through didactic or thematic units are also topics of discussion.

KEYWORDS

descriptive Linguistics, Applied Linguistics for language teachers, Didactics of Linguistics, language teachers training, university learning/teaching

INTRODUCCIÓN

El proyecto marco de la recopilación teórica que a continuación se presenta se funda en la motivación de contribuir a la cualificación del componente de lingüística del programa de Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Español-Ínglés en la Institución Universitaria Colombo

Americana (ÚNICA). En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se pone de manifiesto la relevancia del eje de lingüística en el programa: “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” (PEI, ÚNICA 2012). Sin embargo, una mirada diagnóstica plantea algunos desafíos importantes, ya que el eje de lingüística, así como las asignaturas que lo conforman, carecen de objetivos claros, y, por lo tanto, la toma de decisiones con respecto a contenidos, metodologías y código lingüístico (inglés o español) ha requerido una mirada más sistemática. El diagnóstico también detecta redundancia de contenidos en asignaturas del eje, situación que es reconocida por los estudiantes. Finalmente, un tercer y último elemento en el diagnóstico es el relacionado con la necesidad expresa de que los estudiantes reconozcan en la lingüística teórica un área de conocimiento útil para mejorar procesos cognitivos y comprender el lenguaje y las lenguas como los objetos de estudio de su quehacer; y en la lingüística aplicada, una serie de herramientas que les permiten pensar crítica y constructivamente las situaciones diarias de su tarea docente. El trabajo marco se caracterizó por los siguientes objetivos generales:

- a. Proponer una serie de premisas fundamentales para abordar el componente de lingüística en el programa de Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Español-Inglés en la institución.
- b. Contribuir a la optimización de los contenidos, metodología y estándares de evaluación del área de lingüística en el programa.

Por su parte, la pregunta principal de investigación fue: ¿qué insumos teóricos y empíricos pueden ser utilizados para documentar una propuesta de reestructuración del componente de lingüística del programa de Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Español-Inglés en la Institución Universitaria Colombo Americana ÚNICA?

El siguiente texto, entonces, tiene como propósito compartir los insumos teóricos que documentan una propuesta de reestructuración curricular del componente de lingüística.

JUSTIFICACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE LA LINGÜÍSTICA EN UN PROGRAMA DE PREGRADO

La justificación de la inclusión de la lingüística (descriptiva y aplicada) en un programa de pregrado se puede considerar desde el punto de vista institucional y académico. Desde el punto de vista institucional e internacional, la Unesco (2003), aunque no establece directrices explícitas acerca de la inclusión o no de la lingüística en la enseñanza de lenguas, 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 “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, se convierten en temas de estudio necesarios para un futuro docente. El Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL, por su sigla en inglés) contempla dentro de los estándares de

evaluación el *lenguaje*, la *lingüística* y las *comparaciones*. El estándar de *lenguaje* involucra un alto nivel de competencia en la lengua objetivo a nivel interpersonal e interpretativo. El estándar *lingüístico* se basa en la posibilidad para el docente de explicar la lengua como sistema (aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos y sintácticos), y el estándar de *comparaciones* comprende el desarrollo de la competencia relacionada con el conocimiento de las diferencias y semejanzas entre la lengua objetivo y otras lenguas, entre ellas la propia, teniendo en cuenta los beneficios que tiene saber sobre una lengua en el entendimiento de otras.

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 sociolingüísticas y las pragmáticas (MEN, 2005).

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. Las competencias específicas para el área de licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras 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” (ICFES, 2009, p.24). Así mismo, se contempla la formación lingüística del futuro docente de lenguas extranjeras como generadora de espacios que le permitan “tomar decisiones apropiadas a las necesidades de sus estudiantes” en sus contextos determinados. (íbid).

Desde el punto de vista académico, Cuenca (1994), Pastor (2001) y Jiménez (2011) 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. Por su parte, Jiménez (2011, p. 22) afirma que para saber enseñar una lengua se debe tener en cuenta el conocimiento que sobre ella y sobre el lenguaje en general nos brinda la lingüística: “La lingüística nos proporciona el modo para describir lo que significa habilidad y conocimiento de una lengua y hace, por ello, posible demostrar que un modo de enseñar es más eficaz que otro para alcanzar un objetivo particular”.

Enseñar lingüística en el aula de pregrado también se justifica porque el conocimiento sobre la lengua beneficia la competencia comunicativa de los actuales usuarios y futuros docentes. Johnson (2008), citando a Canale y Swain (1980), identifica la competencia comunicativa como factor decisivo a la hora de utilizar una lengua y posteriormente enseñarla. El modelo de Canale y Swain sugiere que la lingüística debería enseñarse tomando tres tipos de análisis en forma de competencias: la *sistémica*, la *sociolingüística* y la *estratégica*. La *sistémica* cubre, como su nombre lo sugiere, el conocimiento y aptitud relacionados con la manera en que el lenguaje funciona

como un sistema, e implica niveles distintos como la pronunciación (fonética y fonología), la gramática (morfología y sintaxis) y los significados (semántica). Otras aptitudes que se incluyen en esta competencia son la letra, la ortografía y la puntuación. La competencia sociolingüística hace referencia a las normas socioculturales de uso (pragmática) y a las normas del discurso (análisis del discurso). Finalmente, Canale y Swain describen la competencia estratégica como “el cúmulo de destrezas de comunicación verbales y no verbales que se pueden poner en acción para compensar las interrupciones en la comunicación” (citado en Johnson, 2008, p. 68), y cuyo conocimiento es indispensable, ya que muy seguramente el estudiante se enfrentará con muchas de estas interrupciones en su proceso de aprendizaje y tendrá que hacerlas parte de sus contenidos de enseñanza.

Otra postura teórica que justifica la inclusión de la lingüística en un programa como el que nos ocupa tiene que ver con la aproximación consciente al lenguaje y la lengua. Cuando, como en el caso del contexto colombiano, trabajamos para bilingües consecutivos, es decir, para aquellos que adquieren una segunda lengua cuando han adquirido ya la primera o gran parte de la primera, el aprendizaje deber ser consciente (Ordóñez, 2011). En el nivel lingüístico, y a pesar de que este ha sido un debate de mucho tiempo, actualmente parece haber consenso en que tanto en primeras como en segundas lenguas la atención a la forma (*focus on form*), es decir, un cierto tipo de gramática explícita, por ejemplo, es ineludible tanto en la didáctica de la lengua escrita desde los primeros niveles como en los usos de la lengua oral (Rodríguez-Gonzalo, 2012, p. 89). Es importante desarrollar cierta *conciencia metalingüística* con diversos grados de explicitud para poder utilizar bien las lenguas que aprendemos en diferentes situaciones. Para Rodríguez-Gonzalo, la confluencia de distintos desarrollos en áreas como la escritura y la didáctica de la lengua muestra, 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” (Rodríguez-Gonzalo, 2012, p. 89). Esta tesis se relaciona con la sugerida por Schmidt (2010), la cual apunta que la atención del individuo y su contacto consciente con los elementos de la lengua que aprende tienen un fuerte impacto en su aprendizaje.

Cortés, Cárdenas y Nieto (2013), por su parte, al realizar un estudio sobre las creencias que poseen egresados, estudiantes, profesores, padres de familia y administrativos sobre 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 Cortés, 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 la(s) manera(s) de construcción del discurso y el uso funcional del lenguaje.

Correa (2014, p. 166) afirma que futuros profesores de lenguas deberían recibir capacitación en por lo menos tres áreas íntimamente relacionadas: contenido lingüístico (*la lingüística descriptiva o teórica*), contenido pedagógico (*pedagogía de la lengua o metodología de los cursos*) y teoría sobre adquisición de segundas lenguas (*lingüística aplicada*). La

lingüística, comenta la autora, aunque se tiende a restarle valor académico y a considerarse ya incluida en una clase de lengua, brinda la oportunidad de probar, entre otras cosas, que todas las variedades lingüísticas son igualmente naturales y sistemáticas, y que la razón por la que unas variedades tienen un mayor estatus que otras es principalmente social e histórica, más que lingüística. Estos temas van más allá de los tradicionalmente abordados en una clase de lenguas. Otro elemento que ha sido discutido recientemente y que es posible en la asignatura de lingüística es el relacionado con la promoción y el análisis de la capacidad metalingüística de los estudiantes en los procesos de enseñanza de gramática. Fontich y García-Folgado (2018) discuten esta aproximación con respecto al aprendizaje de español como primera lengua en algunos países de habla hispana, enfatizando que las ideas contemporáneas con respecto a la enseñanza de gramática en la escuela van más allá de la descripción de la estructura abstracta del sistema de signos. Por el contrario, los nuevos horizontes en la enseñanza de la gramática pasan por un trabajo de reflexión constante por parte del aprendiz y el profesor a través de técnicas como la escritura colaborativa, la exploración de los conceptos gramaticales de los estudiantes y el análisis de lo que los estudiantes “hacen” verbal y no verbalmente cuando se involucran en este tipo de tareas.

LINGÜÍSTICA DESCRIPTIVA Y APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

En Rojas (2014) se propone definir estos conceptos 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 (el uso cotidiano de las lenguas y el aula). Para Marlett & Salamanca (2002, citado por Rojas, 2014), *la lingüística descriptiva o teórica* es 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, en términos generales, podrían resumirse en seis: la fonética, la fonología, la sintaxis, la morfología, la semántica y el análisis del discurso. Al considerar, como afirma Woolard (2012, p. 19, citado por Garrido, 2013), que toda definición de una lengua es, de manera implícita o explícita, una definición de los seres humanos en el mundo, estamos reuniendo las dimensiones segunda y tercera, y con ellas, afirmando que la lingüística no es solo conceptual, y reconociendo que dichos conceptos interactúan en contextos específicos determinados por acciones humanas. Dicho contexto, para la propuesta que nos ocupa, es el salón de clases, y es aquí, entonces, donde la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas gana relevancia.

Gargallo (1999, p. 16) define la *lingüística aplicada* 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”. Al definir la *lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, González Nieto (2001) comenta que existe también una lingüística para profesores que se focaliza en la relación de los conocimientos de la teoría lingüística, en sus más diversas manifestaciones, con la enseñanza de la lengua y sus implicaciones. Así, el autor reitera la importancia de una lingüística

en la cual se reflexione sobre el aprendizaje y adquisición de las lenguas, su estructura, su uso y la influencia de las teorías psicolingüísticas y sociolingüísticas en su didáctica. Hall et al. (2011) presentan un panorama de contenidos en el área de la lingüística aplicada, coincidentes algunos con los propuestos por González Nieto, relevantes para futuros profesores de lenguas, y que incluyen: la variación lingüística, el análisis del discurso, la traducción, la lexicografía, las políticas y la planeación lingüísticas, los procesos de lectura y escritura, el lenguaje en la educación, el bilingüismo y el multilingüismo, las patologías del lenguaje y el aprendizaje de lenguas por parte de estudiantes con necesidades especiales.

Así, entonces, valdría la pena que el eje de lingüística de un programa de pregrado en bilingüismo con Énfasis en español-inglés tenga como meta tanto el conocimiento de la lengua en su estructura y en su correlación con otras disciplinas –*lingüística teórica/descriptiva*– como la propuesta de soluciones que resuelvan problemas reales surgidos en torno al lenguaje y al proceso de aprendizaje de las dos lenguas –*lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*–.

LA ENSEÑANZA DE LA LINGÜÍSTICA A NIVEL UNIVERSITARIO

Aspectos generales

El aprendizaje como objetivo

La indagación teórica para la propuesta incluyó el interés por la *didáctica de la lingüística*. Desafortunadamente, poco parece haberse escrito al respecto, por lo que las siguientes líneas pretenden hacer referencia al currículo, al aprendizaje universitario en general y a algunas teorías alrededor del aprendizaje del lenguaje, y las lenguas en particular, insumos que informan de un primer acercamiento a la didáctica de la lingüística.

Para Fraser y Bosanquet (2006), el currículo es intrínseco a la naturaleza misma de la educación e involucra diferentes aspectos como la estructura y el contenido del programa de estudios, la estructura y el contenido de la asignatura y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Posner (2005) argumenta que las perspectivas del currículo responden a diversos niveles de significado, los cuales incluyen el asesoreamiento en el aprendizaje, los objetivos, el ritmo con el cual se comparten los contenidos, la evaluación formativa de los procesos y, finalmente, los vínculos tanto ideales como reales que se establecen entre los contenidos propuestos por la institución y la realidad o las realidades. Dichas perspectivas de aprendizaje a nivel universitario son referidas por Bowden y Marton (2012), quienes 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 estos autores que la universidad no debería tener tres objetivos, sino uno solo: el del aprendizaje, el cual involucra tres tareas para cumplirlo: la docencia, la investigación y el servicio social o extensión. Esta mirada, que en principio no parece cobrar mucha relevancia, invita a definir la universidad bajo un solo y claro objetivo: el aprendizaje,

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 clases se sintonice con realidades y necesidades locales y/o nacionales. Esta sinergia necesaria entre docencia, investigación y extensión coincide con la propuesta del Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN, 2014, p. 18), la cual explica que los programas de licenciatura en el país, y específicamente las instituciones que la ofrecen, “[...] deben desarrollar experiencias de aprendizaje, no solo para una formación profesional específica sino además para formar ciudadanos en un contexto histórico como el colombiano [...] para lo cual, se debe prestar especial atención al cumplimiento de la integralidad del currículo para articular docencia, investigación y proyección social”.

El aprendizaje, entonces, no se estimula solo en la universidad, sino que también las organizaciones sociales, la familia y los amigos virtuales y reales son promotores de este. Bowden y Marton insisten en que las instituciones deben preparar a sus estudiantes para el manejo de situaciones futuras en el área disciplinar correspondiente, pero que dichas situaciones son desconocidas para todos hoy, y, por lo tanto, que los objetivos deberían centrarse en potenciar el conocimiento actual de los estudiantes y brindar herramientas para actuar eficazmente en cualquier escenario futuro. Así mismo, 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). 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.

Los objetivos de aprendizaje deben estar 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, automotivarse, entre otros (Bowden y Marton, 2012, p. 60).

Aspectos específicos de la enseñanza de la lingüística

Con referencia a la didáctica propiamente dicha, Mallart (2001, p. 52) la define 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. Rojas (2014) comenta que 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. No se debería pensar en una metodología de enseñanza de la lingüística descriptiva o de la lingüística aplicada, sino en una serie de principios que enmarquen el proceso de aprendizaje. González Nieto (2001, p. 39, citado por Rojas, 2014) nos recuerda que existen diferentes postulados con diversos grados de desarrollo en el estudio de la ciencia del lenguaje y su enseñanza, y nos propone elegir entre seguir un modelo explicando por qué se rechazan los demás o, por el contrario, servirse de varios distintos, según el problema lingüístico-pedagógico al que haya lugar.

¿Qué enseñar?

Dichos principios comienzan por considerar el contenido de las áreas de conocimiento involucradas. Entendiendo que en un programa que prepara futuros licenciados en bilingüismo con énfasis español-inglés es importante que la lingüística no se aparte de la enseñanza de la lengua, de la pedagogía y de la investigación; los contenidos deberían corresponder a todos aquellos que permitan el contacto consciente con las características de la lengua propia y la que se aprende, la adopción de herramientas para que el conocimiento lingüístico se traduzca en decisiones pedagógicas acertadas, y el análisis crítico de las teorías de bilingüismo en contextos tanto ajenos como propios (Ordóñez, 2014, comunicación personal).

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, citado por Rojas 2014). Pero además de la lengua como sistema, Pastor (2001, p. 135) menciona la relevancia del análisis contrastivo de lenguas, 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”.

En su guía docente, Jiménez (2011) estructura y organiza los contenidos del área de lingüística con un primer curso que denomina *Lingüística General I*, el cual realiza acercamientos a la lingüística en el conjunto de las ciencias humanas precisando sus características fundamentales como campo del saber, y revisando el aparato epistemológico que se propone para el análisis del objeto de estudio (capítulo 1). Un segundo capítulo realiza una breve aproximación a la historia del pensamiento lingüístico. Un siguiente tema es la teoría del lenguaje, la cual, según el autor, permite acercarnos a él de forma ontológica, es decir, presentando una caracterización general del lenguaje como objeto de estudio e investigación (como capacidad humana diferente a la de los animales con ciertas propiedades). Después se propone comenzar a estudiar el lenguaje desde sus peculiaridades *simbólicas* (semiótica), *biológicas* (su organización en el cerebro) y *sociales* (diversidad lingüística). En un curso posterior, Jiménez propone incluir contenidos en donde se analice la lengua: “puesto que no podemos aprehender el lenguaje a través de los sentidos, lo haremos a través de las lenguas como objetos materiales que actualizan nuestra capacidad de lenguaje” (p. 16). Así pues, se precisan en este curso los distintos niveles de análisis que se pueden realizar, y se aborda después la lingüística desde una perspectiva tanto intradisciplinar –es decir, tratando sus diferentes divisiones (Fonética y Fonología, Morfología y Sintaxis, Lexicografía, y Semántica)– como interdisciplinar, estudiando las ramas de la lingüística teórica y aplicada. A este respecto, Rodríguez-Gonzalo (2012) explica que, además de un enfoque sistémico, la orientación pragmática, sociolingüística y discursiva debería ser tenida en cuenta también en un diseño curricular. Bajo este enfoque cobran relevancia temas como la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación, conceptos como *norma*, *lengua*, *habla*, modalidades de uso, análisis de variedades dialectales, estándares vs. vernáculos, el valor de los registros, la lengua de instrucción, los actos de habla, 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-Gonzalo también menciona que esta orientación teórica se debe acompañar constantemente del análisis de situaciones concretas en el aula de lenguas, que permitan a los estudiantes familiarizarse con el complejo mecanismo que subyace a la comprensión y producción lingüísticas contextualizadas y al aprendizaje de lenguas.

Correa (2014) explica que en un curso introductorio de lingüística se deberían descubrir aspectos de la propia lengua a los que nunca se les ha prestado mucha atención, mejorar la competencia en la propia lengua y en la(s) que se aprende(n), y proveer a los futuros docentes con las herramientas necesarias para entender el desarrollo del lenguaje y las razones por las cuales los aprendices de lenguas procesan de la forma en que lo hacen (la diferencia entre los errores de desarrollo –*developmental errors*– y los que no lo son –*mistakes*–, por ejemplo). En consecuencia, afirma la autora, un curso de lingüística debería introducir al aprendiz en las principales áreas de indagación, a saber: fonética y fonología, morfología, sintaxis y semántica; y también en áreas estrechamente relacionadas con estas, como adquisición de primeras, segundas o más lenguas, sociolingüística, pragmática, estudios del discurso y psicolingüística. Otros temas importantes para la autora son la relación entre *lengua-ley*, *lengua-política*, *lengua-publicidad* y *lengua-poder* (p. 168).

Una revisión sucinta de los planes de estudio de programas de pregrado que forman futuros profesores de lengua coincide también con los contenidos anteriormente señalados. Los planes curriculares revisados son de ocho universidades de Colombia (Universidad Javeriana, Universidad Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de La Salle, Universidad del Valle, Universidad de Nariño, Universidad de Antioquia, Universidad Tecnológica de Pereira) y cinco en Iberoamérica (Universidad de São Paulo, Universidad Autónoma de México-UNAM, Universidad de Chile y Universidad Federal de Río de Janeiro).¹ Todos dan cuenta de la inclusión de asignaturas como Lingüística General, Lingüística Aplicada, Fonética, Fonología, Semántica y Morfología, con mayor frecuencia. Algunos programas, apoyando la tesis de Pastor (2001) con respecto a la importancia del análisis contrastivo, incluyen asignaturas como Lingüística Contrastiva del Español, Inglés y Francés, Gramática Española e Inglesa I y II, Fonética y Fonología del Español y del Inglés, Morfosintaxis Española, Lingüística Comparada y Análisis de Errores. Otras asignaturas incluidas responden a rótulos como Psicolingüística, Sociolingüística, Texto lingüística, Semántica, Evaluación Lingüística e Investigación en Lingüística Aplicada.

¿Cuál código de instrucción utilizar?

Una de las indagaciones que se consideran 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. 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 solo como la concreción del lenguaje, sino además como instrumentos para explicar su estructura, su sistematicidad y su uso (García-Molina, 1998). 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.

Correa (2014, p. 163) comenta al respecto que, aunque los cursos de introducción a la lingüística diseñados para los departamentos de Lenguas son dirigidos en la lengua objetivo, la realidad es que después de seis o siete semestres de instrucción en la lengua, los estudiantes están aún muy limitados con respecto a lo que pueden hacer con ella, como por ejemplo realizar juicios gramaticales, distinguir entre diferentes alófonos, o simplemente entender un texto de lingüística teórica.

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 en su lengua materna la competencia gramatical, la competencia discursiva, la competencia

¹ Todos los planes de estudio se encuentran referenciados al final de este documento.

sociolingüística y la competencia estratégica 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.

Ordóñez (2005, p. 27), 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 (EE. UU.), concluye que la educación bilingüe, muchas veces sustractiva, 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.

Cortés, Cárdenas y Nieto (2013, p. 26) también apuntan en su estudio sobre creencias de la comunidad académica respecto a las competencias de los profesores de inglés; para un alto porcentaje de entrevistados, un profesor debe tener un buen conocimiento de la lengua materna, ya que dicho conocimiento “asegura que se pueda hacer un análisis contrastivo con la lengua extranjera”.

¿Qué corrientes pedagógicas involucrar?

Gran parte de las premisas aquí expuestas hacen eco de una corriente pedagógica que concibe el aprendizaje, no como una práctica *transmisionista*, sino como una actividad crítica, creativa, en la que el estudiante se empodera de su propio proceso y el docente es coaprendiz y se convierte también en un profesional reflexivo. Esta corriente pedagógica es el *constructivismo*, que se define como un conjunto de concepciones sobre el aprendizaje humano, que permiten entender que este ocurre permanentemente en las personas en sus medios de socialización y no es un fenómeno exclusivo de las instituciones ni de las aulas (Ordóñez, 2006). En educación, el constructivismo se entiende como un extenso cuerpo de teorías que tienen en común la idea de que las personas, tanto en los aspectos cognoscitivos como sociales y afectivos, “construyen” sus ideas sobre su medio físico, social o cultural. Así, entonces, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 2009). El constructivismo supone la necesidad de entregar al estudiante herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática. Esto conlleva no solo la adquisición de un nuevo conocimiento a partir de los conocimientos ya internalizados, sino la posibilidad de una nueva competencia que le permita solucionar dicho problema.

Dicha aproximación pedagógica se conoce como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual tiene como fin procurar la comprensión de la realidad no como una verdad establecida sino como una sumatoria de interrogantes que permiten percibir sus contradicciones, fuerzas y tendencias, con el fin de hallar posibles formas de solución. El modelo recurre, entonces, a la identificación de múltiples problemas como factor provocador de relación pedagógica (Bravo, 2002). Para superar las dificultades de la educación *transmisionista*, vertical y memorística antes descrita se debe problematizar el conocimiento (García & Duarte, 2012). Barrows (1996, p. 81)

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, p. 150), 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 por 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”. Conociendo las ideas previas y los esquemas conceptuales de los estudiantes se acude a preguntas, pero no aquellas que recurren a respuestas estereotipadas y las cuales presuponen la respuesta correcta, sino aquellas que conducen a la reflexión del entorno y estimulan la creación de modelos que permitan dar explicación de su mundo (Garzón y Vivas, 1999).

Es necesario recordar también que los problemas en cada asignatura no pueden trabajarse sin la propuesta de actividades específicas que ligen la teoría y la práctica, ni tampoco considerarse aislados de contextos más amplios como el de otras asignaturas en la misma área, o aun de asignaturas en otras áreas del currículo, por lo cual es necesario considerar, así mismo, el trabajo con tareas y proyectos. 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, se pretende potencializar el trabajo con estudiantes que presentan estilos de aprendizaje y habilidades diferentes, motivándolos y haciéndolos partícipes en una tarea conjunta cuyos resultados son aplicables al mundo real. El aprendizaje basado en proyectos 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, carteleros, creación de presentaciones multimedia, entre otros.

La mirada constructivista y, con ella, el trabajo por proyectos y tareas a partir de la motivación por resolver problemas de forma cooperativa se vinculan de manera estrecha con las competencias del siglo XXI. Debido a los cambios que se han suscitado en el nuevo siglo a nivel laboral, educativo y social en general, los profesores debemos hoy brindar herramientas a los estudiantes para que estos logren desarrollar las competencias que dichos cambios exigen. Griffin y Care (2014) proponen un marco que incluye varios caminos, y en ellos, ciertas habilidades por desarrollar en la vida actual de los individuos. Uno de ellos es llamado *formas de pensamiento*, en el cual se enmarcan habilidades como la creatividad e innovación, el aprender a aprender o la metacognición, la toma de decisiones y el pensamiento crítico y resolución de problemas de manera colaborativa. Un segundo camino se denomina *formas de trabajo* e incluye habilidades como la comunicación y el trabajo en

equipo. Un tercer camino es el de *las herramientas de trabajo*, y aquí las habilidades que se trabajan son la alfabetización de la información y la tecnología. Finalmente, se habla del camino denominado *formas de vivir en el mundo*, que incluyen la ciudadanía local y global, la vida y la carrera, la responsabilidad personal y social, y con ellas, la conciencia y competencia culturales. Desde esta perspectiva, los profesores deberíamos preguntarnos constante y activamente si nuestro accionar propende al desarrollo de dichas competencias en nuestros estudiantes. ¿Son nuestros estudiantes pensadores críticos, solucionadores de problemas, buenos comunicadores, colaboradores, conocedores de la información y la tecnología, flexibles, adaptables, innovadores, creativos, competentes globalmente y sensibles frente a los fenómenos ambientales?

Este último grupo de habilidades hacen referencia a las formas de vivir en el mundo. El nuestro, el colombiano, atraviesa hoy un momento coyuntural histórico de transición a prácticas de vida menos violentas y en las que la lingüística también tiene un rol importante. Es bajo esta perspectiva que aparece el concepto de *lingüística para la paz* o *peace linguistics*, cuya primera aproximación la realizó en 1977 el profesor de Lingüística Francisco Gomes de Matos, de la Universidad de Pernambuco, en Brasil, quien se preguntó en el epílogo de un diccionario de lingüística y gramática cómo podrían humanizarse lingüísticamente tanto los usuarios del lenguaje como los métodos y materiales para la educación (Gomes de Matos, 1977). Ya en 2014, el profesor incluye la discusión alrededor de lo que se esperaría que los lingüistas hicieran para la paz, no solo a través de la priorización de la naturaleza humanizadora del uso del lenguaje, sino mediante la sensibilización sobre la otra cara de la realidad comunicativa: la deshumanización en el uso de las lenguas. Se propone, entonces, que los educadores, en general, y los educadores de lenguas, en particular, consideren la importancia de identificar tanto los estados de acuerdo, armonía, dignidad y paz comunicativas como los estados de desacuerdo, tensión, conflicto y disenso comunicativos (Gomes de Matos, 2014). La teoría alrededor de dichos estados de armonía y conflicto lingüísticos se alimenta, así mismo, de elementos ya mencionados en relación con el contacto de lenguas, como es el caso del imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992), la ecología de los lenguajes (Mufwene, 2004) o los derechos humanos lingüísticos (Skutnabb-Kangas, 1994). Así, entonces, el futuro docente de lenguas debe encontrar en el eje de lingüística aplicada elementos y espacios que le permitan reflexionar y asumir posiciones informadas, por ejemplo, sobre la variedad de inglés por enseñar y el inglés “global” (Matsuda & Friedrich, 2011), el aprendizaje de inglés para hablantes de español y el rótulo de estas lenguas como “mayoritaria” y “minoritaria”, el rol del inglés como posible tercera lengua y los derechos lingüísticos de todos los aprendices en una nación como la colombiana, donde alrededor de un millón de personas usan lenguas indígenas, lenguas criollas (el palenquero y el criollo de San Andrés, Providencia y Santa Catalina), la lengua Rom de la población gitana, y la de señas colombiana (Instituto Caro y Cuervo, n. d.).

Para el contexto colombiano, considerar aspectos como el que ofrece el campo de la lingüística para la paz cobra relevancia, ya que se pone el acento en lo que señala Vygotsky (1978) como el trabajo por la diferenciación, la creatividad y la relación dialéctica grupo-individuo, contrario a un trabajo basado en la pasividad, el individualismo y la uniformidad, valores estos que, sin duda, han sido detonadores de la violencia en el país.

¿Cómo materializar los principios pedagógicos dentro del aula?

La implementación de un diseño curricular requiere la elaboración simultánea de un plan de trabajo y material didáctico que traduzca las intencionalidades teóricas y las convierta en acciones de aula. Dicho plan, comenta Lorenzo (1997), debería constituir un factor decisivo para una actuación didáctica crítica, innovadora y eficaz, la cual sea evidente a través de la puesta en marcha de técnicas de trabajo de clase organizadas y pensadas de acuerdo con los contextos específicos de aprendizaje. Entendiendo que no hay esquemas únicos para programar y organizar los aprendizajes, este trabajo pretende mantenerse en sintonía con el MEN, que propone como competencia genérica del maestro la habilidad para crear *unidades de aprendizaje* o unidades didácticas. Estas son entendidas como “un conjunto integrado, organizado y secuencial de los elementos básicos que conforman el proceso de aprendizaje (motivación, relaciones con otros conocimientos, objetivos, contenidos, métodos y estrategias, actividades y evaluación) con sentido propio, unitario y completo, que permite a los estudiantes, tras su estudio, apreciar el resultado de su trabajo (García, 2009). Dado que los docentes de la institución han estado en mayor o menor medida involucrados en el trabajo con SIOP (*Sheltered Instruction Observation Protocol*), TWIOP (*Two-Way Instruction Observation Protocol*) y CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), se pretende que este trabajo potencialice dicha experiencia, considere algunas de las características esenciales de estas aproximaciones de trabajo, las ponga a dialogar y las convierta en marcos de referencia que orienten la planeación y puesta en acción de las unidades didácticas.

En Rojas (2014) se destaca que el modelo TWIOP fue desarrollado en el Centro de Lingüística Aplicada (CAL, por su sigla en inglés) por Elizabeth Howard, Julie Sugarman y Cate Coburn (2006) con el objetivo de adaptar el ya existente SIOP, desarrollado por Jana Echevarria, Mary Ellen Vogt y Deborah Short (2004), 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 al mismo tiempo potenciar la adquisición de esta lengua. Ambas aproximaciones procuran estructurar el plan de clases 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 conjuntas. 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).

Por su parte, CLIL es un término adoptado en 1994 para describir contextos europeos en los cuales el aprendizaje de los niños se producía en una lengua distinta a su lengua materna o L1 (Coyle, Hood & Marsh, 2010). El aprendizaje integrado del contenido y lengua, o CLIL, se refiere a “cualquier contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos. Por tanto, podría utilizarse para referirse a una clase en la que un profesor de lengua extranjera enseña a sus alumnos en un contenido no vinculado

al idioma en un idioma extranjero. Igualmente, también puede aplicarse a una situación en la que el profesor de una asignatura cualquiera utiliza un idioma extranjero, en mayor o menor medida, como medio de instrucción en una lección concreta” (Marsh, 1994). Los principios básicos de la práctica CLIL en el aula incluyen la lengua como un instrumento para aprender contenido del área y para comunicar a través del desarrollo de objetivos de contenido, comunicación, cognición y cultura (Coyle, 1999).

CONCLUSIÓN

Una sólida primera mirada teórica, pero no por ello única o suficiente, alrededor de los insumos que documentan la reestructuración curricular del componente de lingüística en un programa de pregrado en bilingüismo con énfasis inglés-español involucra diversos elementos. Para comenzar, es necesario justificar la inclusión de esta área de conocimiento en el programa de estudios tanto desde el punto de vista institucional como académico, así como comprender el alcance de los conceptos *lingüística descriptiva* y *aplicada* en la enseñanza de lenguas. De igual manera, es relevante concretar una serie de premisas que permitan una aproximación a la didáctica de la lingüística a nivel universitario para futuros docentes de lenguas. Dichas premisas contemplan los objetivos, la aproximación metodológica general, el contenido, el código de instrucción y las maneras de estructuración y concreción metodológicas en el aula.

Con respecto a los objetivos, es importante mencionar el aprendizaje como un único objetivo, el cual involucra la creación de lazos estrechos entre la docencia, la investigación y la extensión. Así entonces, el aprendizaje se “provoca” fuera y dentro del aula y el aprendizaje sobre la lengua, específicamente, se alimenta tanto de los libros de texto y las experiencias de otros como del conocimiento más o menos informado de los estudiantes como usuarios de esta. La didáctica, entonces, deja de ser *transmisionista*, vertical o memorística y se convierte en una didáctica constructivista. Bajo esta premisa, el/la docente se convierte en artífice de espacios de aprendizaje caracterizados por el diálogo, la reflexión constante sobre los fenómenos, el desarrollo de la capacidad de preguntarse y encontrar las herramientas más apropiadas para responderse, y la posibilidad de discernir usando conocimientos y experiencias actuales en situaciones nuevas. Un elemento adicional en la aproximación constructivista al aprendizaje es el de la problematización del conocimiento como punto de partida para la investigación, la reflexión y la integración de nuevos conocimientos. Dicha problematización puede trabajarse a partir de la inclusión en las asignaturas de tareas y proyectos que promuevan la transdisciplinariedad e involucren activamente a los estudiantes en su exploración intelectual y profesional. Un proyecto que debe ser prioritario en el área de lingüística a nivel universitario, y dada la coyuntura histórico-política del país, es el relacionado con la exploración de diversas maneras de humanizar el uso del lenguaje y las lenguas partiendo de los principios de la lingüística para la paz.

Con respecto al contenido, parece haber consenso en que las asignaturas en el eje deberían contemplar un acercamiento al lenguaje como facultad humana y objeto de estudio e investigación, para luego comenzar con el estudio desde una perspectiva interdisciplinar a partir

de las diferentes áreas (Fonética y Fonología, Morfología y Sintaxis, Lexicografía, y Semántica), e intradisciplinar (Psicolingüística y Sociolingüística, por ejemplo), siempre en relación estrecha con su aplicación a problemas de aulas concretas y reales.

El código de instrucción no deber ser un impedimento para la comprensión de contenidos; luego es siempre bienvenida una inclusión escalonada de lengua extranjera, inglés en el caso del programa curricular que nos ocupa. Esta aproximación no significa ni la estigmatización del uso del inglés en estadios iniciales de formación ni del español en niveles superiores, ya que una asignatura como la lingüística siempre obtendrá beneficios de un trabajo juicioso de análisis contrastivo.

Finalmente, la estructuración y concreción de acciones en aula se realizan a través de los aportes que brindan SIOP, TWIOP o CLIL para la organización de unidades temáticas o didácticas. Más que considerarlas como aproximaciones divergentes, es necesario profundizar en sus coincidencias y convertirlas en insumos que alimenten la organización, el diálogo y la evaluación de contenidos en las asignaturas.

REFERENCIAS

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. ACTFL. (2002). *Program standards for the preparation of foreign language teachers*. National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Barrows, H. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. En: L. Wilkerson & W. Gijsselaers (eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice* (pp. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 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.
- Bowden, J. A. & Marton, F. (2012). *La universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea S. A.
- Bravo, N. (2002). *Pedagogía problemática. Acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Bogotá: Fundación para Actividades de Investigación y Desarrollo.
- Camara, J. (1977). *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Correa, M. (2014). Teaching (theoretical) linguistics in the second language classroom: Beyond language improvement. *Porta Linguarum*, 22, 161-171.
- Cortés, L., Cárdenas, M. & Nieto, M. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias de la comunidad educativa*. Colección Dirección de Investigación sede Bogotá. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Coyle, D. (1999). The next stage? Is there a future for the present? The legacy of the communicative approach. *Francophonie*, 19, 13-16.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuenca M. (ed.). (1994). *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia: Universitat de València.

- Echevarría, J. Vogt, M. & Short, D. (2004). *Making content comprehensible for English learners. The SIOP Model*. Boston: Pearson Education.
- Fontich, X. & García-Folgado, M. J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. Contribution to a special issue working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-39.
- Fraser, S. & Bosanquet, A. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31 (3), 269-284.
- García, J. & Duarte, F. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problemática: una propuesta didáctica de formación política. *Uni-pluri/versidad*, 12 (1), 73-85.
- García, L. (2009). *Las unidades didácticas*. Editorial BENED. <https://www2.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-3-2009.pdf>, <https://www2.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-4-2009.pdf>
- García-Molina, B. (1998). Lengua, pensamiento y desarrollo humano: reflexión para una didáctica de la lengua. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Santo Domingo, República Dominicana.
- Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Garrido, M. R. (2013). Un enfoque inclusivo y transnacional a las ideologías lingüísticas. *Revista de Antropología Social*, 22, 344-349.
- Garzón, C. & Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 3 (5).
- Gomes de Matos, F. (2014). Peace linguistics for language teachers. *D.E.L.T.A.*, 30 (2), 415-424.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- Griffin, P. & Care, E. (2014). Module 2. 21st Century skills and frameworks. *Assessment and Teaching of 21st century skills*. Universidad de Melbourne. <https://es.coursera.org/learn/atc21s/lecture/BfDn2/2-2-21st-century-skills-and-frameworks>.
- Hall, C., Smith, P. & Wicaksono, R. (2011). *Mapping applied linguistics. A guide for students and practitioners*. Abingdon: Routledge.
- 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: Center for Applied Linguistics.
- Instituto Caro y Cuervo. (n. d.). *Portal de lenguas de Colombia. Nuestras lenguas*.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes). (2009). *Exámenes de calidad de la educación superior en licenciaturas lenguas modernas o extranjeras. Guía de orientación*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Jiménez, J. (2011). *Lingüística general I. Guía docente*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. Educación y Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lorenzo, E. (1997). *Lingüística y didáctica*. Montevideo: Colihue Sepé Ediciones.
- Mallart, J. (2001). Didáctica. Concepto, objeto y finalidades. En: F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords.), *Didáctica general para Psicopedagogos* (pp. 23-57). Madrid: UNED.
- Marlett, S. & Salamanca, G. (2002). *Introducción a la lingüística descriptiva: Una visión panorámica*. SIL International. <http://www.capacitar.sil.org/introduccion/introdmirada.html>

- Marsh, D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning*. International Association for cross-cultural Communication, language teaching in the member States of the European Union (Lingua). París: University of Sorbonne.
- Matsuda, A. & Friedrich, P (2011). English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, 30 (3), 332-344.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Inglés como lengua extranjera, una estrategia para la competitividad. Programa Nacional de Bilingüismo (2014-2019).
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Al Tablero No 37*, octubre-noviembre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. Programas de formación inicial de maestros*. Colombia. Viceministerio de Educación Superior.
- Morales, P. & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas problem-based learning. *Theoria*, 13, 145-157.
- Mufwene, S. (2004). Language birth and death. *Annual Review of Anthropology*, 33, 201-222.
- Ordóñez, C. L. (2011). Education For Bilingualism: Connecting Spanish and English From the Curriculum, into the Classroom, And Beyond. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 3 (2), 147-161.
- Ordóñez, C. L. (2005). Narrative skills of Colombian adolescents in an elite bilingual school. Universidad de los Andes. Claudia Lucía Ordóñez. ISB4: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, eds. J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (pp. 1765-1783). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Ordóñez, C. L. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 14-23.
- Pastor, C. (2001). La formación lingüística del profesorado de segundas lenguas. *Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova (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.
- Pontificia Universidad Javeriana. (n. d). Plan de estudios. Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.
- Proyecto Educativo Institucional ÚNICA. (2012). Documento Institucional.
- Rebollo, S. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Innovación y experiencias educativas*, 26.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Rojas, S. (2014). La lingüística a nivel universitario. El desafío de su proceso de aprendizaje en un programa de educación bilingüe. *GIST Education and Learning Research Journal*, 8, 156-170.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4* (pp. 721-737). Singapur: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Skutnabb-Kangas, T. (1994). Mother tongue maintenance: The debate. *Linguistic Human Rights and Minority Education. TESOL Quarterly*, 28 (3), 625-628.
- Unesco. (2003). *Education in a multilingual world*. París: Unesco.
- Universidad de Chile. (s. f.). Plan de estudios. Licenciatura en Lingüística y Literatura Inglesas.
- Universidad de La Salle. (s. f.). Plan de estudios. Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras.

- Universidad de Nariño. (s. f.). Plan de estudios. Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés.
- Universidad de Nariño. (s. f.). Plan de estudios. Programa de Licenciatura inglés Francés.
- Universidad de São Paulo. (s. f.). Plan de estudios. Bacharelado em Letras-Habilitação: inglês.
- Universidad del Valle. (s. f.). Plan de estudios. Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (s. f.). Plan de estudios. Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés.
- Universidad Federal de Río de Janeiro. (s. f.). Plan de estudios. Curso de Graduação em Bac em Letras: Português-inglês.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (s. f.). Plan de estudios. Enseñanza de Inglés.
- Universidad Nacional de Colombia. (s. f.). Plan de estudios. Filología e Idiomas.
- Universidad Tecnológica de Pereira. (s. f.). Plan de estudios. Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.