

ANÁLISIS DEL ROL DEL COMPONENTE DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS
EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS
DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

MIGUEL ÁNGEL VIDAL

LINA MARCELA VASCO

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI
2012

ANÁLISIS DEL ROL DEL COMPONENTE DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS
EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS
DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

MIGUEL ÁNGEL VIDAL
LINA MARCELA VASCO

Monografía como requisito parcial para optar al título de
Licenciados en Lenguas Extranjeras

Directora
BLANCA APARICIO DE ESCORCIA

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI
2012

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN.....	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. JUSTIFICACIÓN.....	8
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
5. OBJETIVOS.....	11
5.1 Objetivo General.....	11
5.2 Objetivos Específicos	11
6. ANTECEDENTES.....	12
7. MARCO TEÓRICO	36
8. METODOLOGÍA	69
8.1 Enfoque Metodológico	69
8.2 Procedimiento Metodológico	70
8.2.1 Análisis Documental	71
8.2.2 Entrevista a docentes del componente de fundamentos lingüísticos	73
8.2.3 Grupo focal	74
9. RESULTADOS	77
9.1 Análisis de programas	77
9.2 Visión de los profesores sobre el componente de fundamentos lingüísticos	97
9.2.1 Aportes del componente en la formación de los Licenciados en Lenguas Extranjeras	97
9.2.3 Organización de los cursos del componente de fundamentos lingüísticos en la malla curricular del programa.....	105
9.2.4 Opinión de los profesores del componente de fundamentos lingüísticos en relación con los estudiantes	109
9.2.5 Percepción de los profesores sobre la comunicación entre docentes.....	116
9.2.6 Visión de los profesores en relación con su rol frente a los estudiantes.....	117
9.3 Visión de los estudiantes sobre el componente de fundamentos lingüísticos	119
9.3.1 Aportes del componente en la formación de los Licenciados en Lenguas Extranjeras	119
9.3.3 Organización de los cursos del componente de fundamentos lingüísticos en la malla curricular del programa.....	135

9.3.4 Opinión de los estudiantes en relación con el desarrollo de los cursos del componente de fundamentos lingüísticos.....	139
9.3.5 Percepción de los estudiantes en relación con su rol frente al aprendizaje.....	147
9.3.6 Percepción de los estudiantes en relación con el rol del profesor.....	148
9.4 Confrontación de entrevistas hechas a profesores y grupos focales con estudiantes	148
10. CONCLUSIONES	161
REFERENCIAS	165
ANEXOS.....	167
Anexo 1. Tabla programas y muestra para análisis	167
Anexo 2. Tabla categorías de análisis de programas.....	168
Anexo 3. Cuestionario entrevistas profesores	169
Anexo 4. Cuestionario grupos focales estudiantes	170
Anexo 6. Tabla de categorías de Fonología y morfología.....	173
Anexo 8. Tablas de categorías de Análisis del discurso.....	177
Anexo 9. Tablas de categorías de Psicolingüística.....	180
Anexo 10. Tablas de categorías Sociolingüística	182

1. RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis descriptivo del rol del componente de fundamentos lingüísticos en la formación profesional de los Licenciados en Lenguas extranjeras de la Universidad del Valle. Dicha descripción se presenta en términos de aportes, fortalezas y debilidades. También se incluyen las sugerencias aportadas por docentes y estudiantes del programa, principalmente con respecto a la estructura y situación de la malla curricular y al desarrollo de los cursos.

Palabras clave: fundamentos lingüísticos, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, aportes, formación docente, autoevaluación.

2. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo hace parte del macroproyecto de investigación “Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle”, adelantado por tres docentes que pertenecen al grupo EILA (Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. En el macroproyecto participamos diecinueve estudiantes de la Licenciatura que desarrollamos once de los trece subproyectos como nuestros trabajos de grado. A través de ellos, se evalúan los diferentes componentes que configuran el Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, vigente desde el año 2000.

La investigación evaluativa, enfoque en el que se inscribe el macroproyecto, se propone como un proceso sistemático para identificar fortalezas y debilidades y tomar decisiones para intervenir en el currículo y transformarlo en los aspectos que lo ameriten. Con el desarrollo de los diferentes subproyectos, se buscó que a este proceso se sumara la comunidad de la Escuela ya fuera como investigadores o como sujetos participantes.

Esta investigación se adelantó con dos propósitos: el primero, contribuir a un mejor conocimiento del Programa vigente que aporte al diseño del plan de mejoramiento; el segundo, ofrecer insumos para el proceso de autoevaluación que ha emprendido la Escuela, con miras a la acreditación de alta calidad de la Licenciatura.

El propósito principal de nuestro subproyecto fue analizar el rol del componente de fundamentos lingüísticos en la formación profesional de los licenciados en Lenguas Extranjeras, a la luz de las disposiciones oficiales del programa, y de las apreciaciones de profesores y estudiantes.

La recolección de la información se hizo a través de varios instrumentos tales como: corpus de documentos oficiales del Programa y de programas de cursos de diferentes cohortes de las seis asignaturas del área que fueron objeto de nuestro estudio. Grupos focales con una muestra de estudiantes de los semestres cuarto, sexto, octavo y décimo. Entrevistas a profesores del departamento de lingüística.

Para el análisis de los datos recolectados, se recurrió al análisis documental de los corpus, y al análisis temático de las entrevistas individuales y grupales. Como resultado de este proceso de

análisis se encontraron categorías que se refieren a los aportes, la organización de los cursos en la malla curricular y el desarrollo de los cursos del componente de fundamentos lingüísticos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés – Francés).

Aspiramos a hacer un aporte a la Escuela y que los resultados de esta investigación contribuyan, de alguna manera, a la evaluación del Programa de Licenciatura en el cual nos formamos como docentes de lenguas extranjeras.

3. JUSTIFICACIÓN

La evaluación del programa es en primer lugar una responsabilidad institucional. Es decir, el programa es responsable de asegurar el cumplimiento de la formación que ofrece, verificar que la propuesta responda a las necesidades sociales del contexto y cerciorarse del cumplimiento de los objetivos propuestos. Además, se hace necesaria la revisión de los aportes individuales de los miembros de la comunidad académica con el fin de verificar si contribuyen al buen funcionamiento del programa como un todo.

Por otra parte, el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras debe buscar mejorar la calidad educativa por medio del proceso de autoevaluación que le permita identificar sus debilidades y fortalezas para que, a partir de los resultados, se lleve a cabo un plan de mejoramiento.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La calidad de la formación de maestros es un tema que se relaciona íntimamente con el desarrollo de la calidad de la educación superior, puesto que los profesionales en educación se forman en estas instituciones. Dicho tema ha sido objeto de reflexión en los últimos diez años, lo que ha generado diversas políticas públicas que hacen referencia a las instituciones formadoras y a los maestros, dada la importancia de sus funciones en el mejoramiento del sistema educativo.

Entre las políticas públicas encargadas de garantizar una alta calidad de la formación de los profesionales de la educación, se encuentra la Ley 30 de 1992. El Decreto 3012 de 1997 estableció las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. El Decreto 272 de 1998 estableció los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias. Este decreto otorgaba un papel protagónico a la pedagogía y la investigación educativa. La promulgación de este decreto condujo a una revisión y evaluación del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés y Francés de la Universidad del Valle. El programa se reestructuró, dando origen así a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés. Los principales cambios introducidos se centran en los núcleos planteados por el Decreto 272: la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía como eje fundante y la investigación. Esa nueva propuesta fue sometida a la acreditación previa ante el MEN en el año 2000 y fue aprobada.

En respuesta a las exigencias internas de mejoramiento, el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, que lleva once años en funcionamiento, debe abordar un proceso de evaluación que busca identificar las debilidades y fortalezas del programa y, a partir de los resultados, sugerir cambios pertinentes para su mejoramiento.

El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés) se compone de cinco áreas fundamentales: lenguas extranjeras (inglés-francés), lengua materna, fundamentos lingüísticos, pedagogía / didáctica e investigación. El presente trabajo se enfoca en el componente de

fundamentos lingüísticos, teniendo como fin el estudio del rol que juega esta área en la formación de un licenciado en lenguas extranjeras.

El componente de lingüística en el programa es sumamente importante en tanto constituye una parte esencial en la formación de profesores de lenguas extranjeras, los cuales además de dominar la lengua extranjera deben tener conocimientos en cuanto a los aspectos formales de la misma. El componente de lingüística tiene como propósito que el futuro docente adquiera una comprensión de los elementos básicos de las lenguas objeto. La evaluación de este componente busca verificar que la lingüística en conjunto con los demás componentes esté ayudando a la formación integral del futuro docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el rol del componente de fundamentos lingüísticos en la formación de un licenciado en lenguas extranjeras?
- ¿Cómo se articula el área de fundamentos lingüísticos con los demás componentes del programa?
- ¿Qué apreciación tienen los profesores sobre el rol y el aporte del componente de fundamentos lingüísticos en la formación de licenciados en lenguas extranjeras?
- ¿Qué apreciación tienen los estudiantes sobre el rol de este componente en su formación como licenciados en lenguas extranjeras?

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo General

Analizar el rol del componente de fundamentos lingüísticos en la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

5.2 Objetivos Específicos

1. Analizar la articulación de los cursos que hacen parte del componente de fundamentos lingüísticos con los demás componentes del programa.
2. Describir la apreciación que tienen los profesores sobre el rol y el aporte del componente de fundamentos lingüísticos en la formación de los licenciados en Lenguas Extranjeras.
3. Describir la apreciación que tienen los estudiantes sobre el rol del componente de fundamentos lingüísticos en su formación como licenciados en Lenguas Extranjeras.

6. ANTECEDENTES

6.1 Antecedentes locales

6.1.1 Programa de Transición I de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle

El documento “Programa de Transición de Licenciatura en Lenguas Modernas” de la Universidad del Valle (1997) muestra que el programa funcionaba, hasta 1993, con un esquema curricular muy rígido. Dicho programa estaba compuesto por 45 asignaturas, de las cuales 41 eran obligatorias y sólo 4 podían ser elegidas entre una oferta reducida. Sin embargo, con la expedición del Acuerdo 001 (2002) del Consejo Superior de la Universidad del Valle, se dieron una serie de cambios en la estructura del currículo del programa. El Acuerdo establecía una reforma curricular con la que todos los programas debían reestructurarse teniendo como base la flexibilidad curricular y la formación integral. De esta manera, el Comité del Programa, unido al Comité de Currículo y a las experiencias de diseños curriculares previos iniciaron una estructuración del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con un currículo flexible y orientado hacia la formación integral, como lo señala el Acuerdo 001.

Las características del programa de 1993 eran las siguientes:

- Formación de licenciados en una sola lengua, a diferencia de lo que tradicionalmente se venía haciendo (formación de licenciados en inglés y francés). Los estudiantes tenían que elegir una de las dos lenguas a partir del cuarto semestre.
- La intensidad horaria de las dos lenguas disminuyó de 8 horas semanales para cada lengua a 6 horas semanales.
- El ciclo de fundamentación tenía una duración de 4 semestres con 22 asignaturas distribuidas en fundamentación profesional, fundamentación de la opción y fundamentación complementaria.
- El ciclo profesional tenía una duración de 6 semestres con 31 asignaturas distribuidas en lengua extranjera, pedagogía, lengua materna, literatura, electivas que podían ser de lengua materna o extranjera, lingüística o pedagogía, y el seminario de monografía y trabajo de grado.

La reforma curricular de la Universidad del Valle tuvo bastantes dificultades, lo que dificultó su implementación. Se presentaron problemas con la demanda de los cupos, pues superaba la oferta; los espacios no fueron suficientes; también hubo percances con la administración de los profesores contratistas y a la oficina de registro se le dificultó manejar la planeación de los cursos y la organización de los espacios. En vista de las dificultades, se empezaron a convocar seminarios por facultades para tratar de solucionar los problemas y diseñar un nuevo modelo de estructura de los programas que asegurara un buen funcionamiento académico sin olvidar los principios mencionados en el Acuerdo 001. No obstante, hasta principios de 1997 no se había llegado a un acuerdo. En consecuencia, la dirección curricular de la Universidad propuso que cada programa diseñara un programa transitorio mientras se tomaba una decisión. Así, el Comité del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas ayudado por profesores de distintas áreas de estudio estructuró el Programa de Transición de Licenciatura en Lenguas Modernas en 1997.

El programa de 1997 ofrecía dos opciones: énfasis con una sola lengua extranjera, inglés o francés, y énfasis con dos lenguas extranjeras, inglés y francés. Los componentes del programa estaban distribuidos en dos ciclos: ciclo de fundamentación y ciclo profesional, cuyos componentes estaban distribuidos en:

- a. Componente de lenguas extranjeras
- b. Componente de español
- c. Componente de lingüística.

Éste último componente constaba de 6 asignaturas obligatorias: Introducción al estudio del lenguaje, Análisis del discurso, Psicolingüística y Sociolingüística se estudiaban en el ciclo de fundamentación y Sintaxis y semántica junto con Fonología y morfología se cursaban en el ciclo profesional.

Los contenidos mínimos eran:

El curso de Introducción al lenguaje pretende dar al estudiante los principios generales del lenguaje, sus características y mostrar los diferentes aspectos o problemas que se pueden abordar en el estudio del lenguaje y las disciplinas o sub-disciplinas que se encargan de

ellos. El curso de Análisis del discurso le da al estudiante las herramientas necesarias y suficientes para analizar el discurso hablado y escrito. El curso de Sociolingüística estudia las variantes sociales que se dan en el uso de la lengua, las cuales dependen de la relación hablante oyente o entre los hablantes oyentes y su contexto. El curso de Psicolingüística estudia los fenómenos psicológicos que ocurren en el cerebro humano cuando se utiliza el lenguaje. Finalmente los cursos de Sintaxis y Semántica y de Fonología y Morfología estudian cómo el lenguaje se articula en una lengua particular para dar cuenta de los significados que se quieren dar a entender. (p. 15)

- d. Componente de pedagogía
- e. Componente de asignaturas electivas
- f. Componente de asignaturas obligatorias de Ley

6.1.2 Programa de Transición II de Licenciatura en Lenguas Modernas

El programa de Lenguas Modernas se reestructuró a partir de 1996 como resultado del proceso de reflexión que se llevó a cabo en la reforma de la Transición I. Se decidió fortalecer el proceso de formación disciplinaria pedagógica en el campo de las Lenguas Extranjeras, renovando el currículo, de acuerdo con la política académico-curricular de la Universidad y considerando, además, las tendencias que venían imponiéndose en la formación de docentes, en la pedagogía y en las ciencias del lenguaje. En esta reestructuración se eliminó la posibilidad de elegir entre inglés y francés, volviendo a la formación en los dos idiomas.

El programa de Transición II de la Licenciatura en Lenguas Modernas sirvió de base para la elaboración de la nueva propuesta de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés- Francés), que se sometió a la acreditación previa ante el MEN en el año 2000.

Los principales cambios que se introdujeron en el programa están basados en los núcleos planteados por el decreto 272: la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía como eje fundante y la investigación. Se buscó fortalecer la práctica docente y se incorporó un componente importante de investigación pedagógica, tanto en la enseñanza de las lenguas extranjeras como en las disciplinas que la sustentan.

La estructura curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, después de los cambios introducidos, se organizó en torno a cinco núcleos básicos:

I. La enseñabilidad, constituida por tres componentes:

- 1) Conocimiento y profundización del inglés y del francés
- 2) Fundamentos del lenguaje y la lengua materna
- 3) La enseñanza de la segunda lengua

II. La pedagogía como fundamento de la profesión

III. La educabilidad y el contexto educativo

IV. La investigación y la práctica profesional

V. Asignaturas electivas y obligatorias de Ley

En el año 2000 se estableció el Acuerdo 009 de la Universidad del Valle, una reglamentación para el diseño de programas de pregrado. Entonces, el programa se ajustó según los lineamientos del nuevo acuerdo. El número total de créditos del programa es 171, que corresponden a cuatro tipos de asignaturas: 93 créditos en asignaturas profesionales, 48 créditos en asignaturas básicas, 18 créditos en asignaturas electivas profesionales, en inglés o en francés y 12 créditos en asignaturas electivas complementarias. Las áreas disciplinarias que componen el plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras son:

Área de lenguas extranjeras (inglés – francés)

Área de pedagogía y didáctica

Área de investigación

Área de lengua materna

Área de fundamentos lingüísticos.

Las asignaturas básicas del área de lingüística son:

Introducción al estudio del lenguaje

Horas semanales: 3

Se presenta un panorama general de los diversos aspectos a partir de los cuales se aborda el estudio del lenguaje, así como de las diferentes perspectivas y subdisciplinas con que cuenta la

lingüística para abordarlos. El curso introduce a los estudiantes en la problemática del estudio del lenguaje. Se da al estudiante los principios generales del lenguaje, sus características y se muestra los diferentes problemas relacionados con el lenguaje y las disciplinas que se encargan de ellos.

Fonología y morfología

Horas semanales: 3

En este curso se estudian los fonemas y morfemas, entrando de inmediato al análisis de estos componentes del lenguaje, conforme con la definición de M. García Morente (Lecciones Preliminares de Filosofía) de que “no se puede definir ninguna disciplina, antes de entrar directamente en el trabajo de hacerla”. Una vez iniciado este trabajo, se ofrecen consideraciones teóricas, que, dadas al comienzo, serían incomprensibles para los alumnos. El análisis de los fonemas y morfemas es una ocupación “estructuralista” por excelencia y prepara al futuro profesor-investigador.

Sintaxis y semántica

Horas semanales: 3

Se aborda el estudio formal de las lenguas naturales en sus niveles sintáctico y semántico (sintaxis de la oración, semántica gramatical y semántica léxica). Se tratan las estructuras y las categorías básicas de estos niveles, dando atención especial al español, al inglés y al francés.

Análisis del discurso

Horas semanales: 3

Este curso se propone presentar una visión de la lengua en uso estudiando el lenguaje verbal como el intercambio de significados en distintos tipos de contextos sociales. Se analizan y discuten algunos de los enfoques y teorías que permitieron la revolución lingüística por la cual se concibe el lenguaje humano como acción e interacción, haciendo énfasis en la naturaleza de la palabra como relación dialógica. Al presentar cada uno de los enfoques teóricos y métodos de análisis se reflexiona sobre su capacidad de dar cuenta de distintos tipos de discurso empleando para ello textos tomados de nuestro medio colombiano.

Sociolingüística

Horas semanales: 3

Este curso estudia las variantes sociales que se dan en el uso de la lengua, las cuales dependen de la relación hablante oyentes y de su contexto. En una primera parte de este curso se presentan algunas de las principales propuestas teóricas que intentan esclarecer la relación entre lengua y sociedad. ¿En qué medida los datos lingüísticos pueden reflejar fenómenos sociológicos? ¿Cómo influye en el lenguaje la pertenencia a un determinado grupo social? Estas son algunas de las preguntas que se plantean. En la segunda parte del curso se analizan fenómenos sociolingüísticos colombianos concretos.

Psicolingüística

Horas semanales: 3

Este curso estudia los fenómenos psicológicos que ocurren en el cerebro humano cuando se utiliza el lenguaje. Se abordan los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, tanto de la lengua materna como de otras lenguas (segunda lengua, lengua extranjera), atendiendo a los distintos niveles de dicha adquisición. Se mira desde distintas perspectivas teóricas, con el fin de llegar a una conceptualización de dichos procesos, ya que el futuro docente de lenguas debe tener claridad sobre ellos.

Los antecedentes descritos previamente aportan una visión histórica del proceso de evolución de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Este recuento nos permite ver que a pesar de las diferentes modificaciones que se han introducido en el programa en los últimos 17 años, el área de lingüística no ha sido reformada. Las asignaturas presentes en el programa de Transición I continuaron en el programa de Transición II, manifestándose así la importancia del área para la formación de los estudiantes.

6.2 Programas nacionales de Licenciatura en Lenguas Extranjeras o Lenguas Modernas

6.2.1 Universidad Pedagógica Nacional (2009)

El documento “Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras” de la Universidad Pedagógica Nacional plantea como objetivo:

...formar hombres y mujeres integrales e idóneos para el ejercicio de la docencia y la investigación, tomando como objeto de estudio el lenguaje, en sus múltiples manifestaciones: la lengua castellana, las lenguas extranjeras (inglés y francés), la literatura y aquellos otros sistemas sígnicos que pueda emplear el ser humano, en aras de la comunicación y de toda construcción de conocimiento que llegare a gestionar.

El plan de estudios incluye:

- Una formación pedagógica que permita la construcción de los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y que cumplan con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y la sociedad.
- Una formación disciplinar que comprenda los fundamentos teóricos y la práctica para la comprensión de los fenómenos del lenguaje y la pedagogía, y ofrezca al futuro docente la posibilidad de efectuar una aplicación sistemática del saber construido.
- Una formación interdisciplinar específica que implica la profundización de un saber o disciplina determinada: las ciencias del lenguaje, la teoría literaria, la lingüística aplicada a la docencia de la lengua propia y la lingüística aplicada a la docencia de las lenguas extranjeras, los estudios culturales, etc.
- Una formación investigativa que permita profundizar sobre problemas teóricos del lenguaje y su pedagogía, y sobre su aplicación en las interacciones educativas referidas a contextos sociales y culturales determinados.
- Una formación ética y en valores que promueva la integridad, la identidad y la autonomía del educando; elementos indispensables para la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia y responsabilidad en la democracia.
- Una formación estética que incluya el conocimiento analógico como otra manera de conocer, sentir e imaginar el mundo, de la que los fenómenos artísticos son una de sus manifestaciones principales; el arte, como producto de la sensibilidad y la actividad humanas, construye sincréticamente nuevas relaciones entre el mundo, la sociedad y el hombre, que se expresan en el proceso poético y, en el resultado final, la recepción

estética de la obra como afirmación de la sensibilidad del individuo y como expresión de su cosmovisión e ideología sociales.

El área de fundamentos lingüísticos se compone de las siguientes asignaturas:

Lenguaje y lingüística

Lenguaje y semiótica

Lingüística, literatura y semiótica

Lenguaje, mente y cerebro

Lenguaje y contextos sociales y cognitivos

Sistemas fonéticos y fonológicos

Sintaxis y semántica de las lenguas modernas

Estudios culturales

Este antecedente nos permite hacer una comparación entre la estructura del área de lingüística del programa de la Universidad Pedagógica Nacional y la estructura de la misma área de nuestro programa. Notamos que las asignaturas del área de lingüística del programa de la Universidad Pedagógica Nacional tiene similitudes con las de nuestro programa en cuanto al contenido de las mismas. De acuerdo al nombre de las asignaturas podríamos inferir que Lenguaje, mente y cerebro se corresponde con Psicolingüística; Lenguaje y contextos sociales y cognitivos con Sociolingüística; Sistemas fonéticos y fonológicos con Fonología; Sintaxis y semántica de las lenguas modernas con Sintaxis y semántica. Hay asignaturas dentro del currículo de la Universidad Pedagógica que podrían encontrar su correspondiente en las asignaturas electivas de nuestra universidad, por ejemplo, Estudios culturales podría equivaler a Lenguaje y cultura. En relación con las asignaturas a las cuales no les encontramos correspondiente podrían servir como guía para futuras modificaciones en la estructura del componente.

6.2.2 Universidad del Cauca (2000)

El documento “Programa Curricular de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés” de la Universidad del Cauca (2000) es el producto de una revisión autoevaluativa del programa, realizada en el segundo período del año 1996. A partir de la revisión surgieron modificaciones que apuntan a:

- Cualificar el perfil profesional del futuro egresado ampliando la carrera a diez semestres, profundizando e intensificando en las áreas y aspectos que se han detectado más débiles, y modificando algunos espacios y creando otros, para nuevos conocimientos y competencias pertinentes.
- Contribuir al crecimiento y formación de la capacidad investigativa propiciando la observación, la racionalización, análisis y síntesis de las experiencias que se viven en el proceso educativo.
- Estimular actitudes de liderazgo y compromiso con el trabajo académico desde el inicio de la carrera.
- Cualificar la formación pedagógica y profesional y ampliar el servicio a la comunidad, fortaleciendo la Práctica Profesional en general y la etapa de Orientación del Proceso Educativo (antigua Práctica Docente) en particular.
- A través del estudio del lenguaje, ampliar la visión del mundo y el conocimiento intercultural creando los espacios y estrategias adecuadas para ello.
- Propiciar una mayor flexibilidad en el Plan Curricular abriendo espacios electivos.
- Fomentar la autonomía investigativa fortaleciendo las bases y reduciendo la presencialidad del profesor en el trabajo con los énfasis.

En síntesis, plantea el documento, “la nueva propuesta propende por el continuo desarrollo de un profesional integral, es decir, con una competencia lingüística y comunicativa sólida en las Lenguas Extranjeras, y con la capacidad para conocer, cuestionar y transformar su entorno” (p. 3).

En lo que respecta a la estructura curricular, el documento plantea que el programa está conformado por dos campos de formación que se agrupan en cinco áreas del conocimiento:

- Campo de formación profesional formada por el área de lenguas modernas y el área pedagógica.
- Campo de fundamentación científica e investigativa que agrupa 3 áreas fundamentales: área de lingüística, área sociohumanística y área de investigación, la cual termina con el trabajo de grado que se desarrolla en 3 etapas en los espacios denominados énfasis.

En relación con el área de lingüística, el documento dice que ésta es “un soporte teórico que posibilita la producción del conocimiento en el campo de los idiomas para que éstos no se queden en un nivel empírico”. Las asignaturas que conforman el área son:

Introducción a la lingüística

Intensidad horaria: 4 horas semanales

Presentación: El curso trata, en la teoría y en la práctica, los principales conceptos de la lingüística del siglo XX, desde Saussure hasta las últimas tendencias discursivas, y pone en contacto al estudiante con los métodos de análisis del lenguaje que permiten comprender los usos, la estructura y el funcionamiento interno de los diversos códigos utilizados en la interacción humana.

Semiótica

Intensidad horaria: 4 horas semanales

Presentación: el curso de semiótica se presenta como un recurso, una herramienta de análisis que capacita a los estudiantes para comprender las dificultades de comunicación que pueden surgir cuando dos culturas entran en contacto. Una semiótica de la cultura, viva, no libresca, nos debe llevar también a una mejor comprensión de nuestra propia cultura al proporcionarnos elementos que nos permitan ir entendiendo cómo se produce socialmente la significación.

Psicolingüística

Intensidad horaria: 4 horas semanales

Presentación: la psicolingüística es un campo alimentado por diferentes disciplinas. El curso estará orientado hacia la descripción y análisis del funcionamiento del sujeto humano en sus diversos actos de habla. Inicialmente se tratarán principios y temas generales de la psicolingüística; luego se analizarán los procesos de comprensión del lenguaje, su desarrollo, su adquisición y finalmente producción, para así establecer relaciones entre la lengua materna y las extranjeras.

Sociolingüística I (Documento incompleto)

Sociolingüística II (Documento incompleto)

Este antecedente también nos permite hacer una comparación entre la estructura del componente de lingüística del programa en la Unicauca y nuestro programa. Encontramos que las asignaturas de los dos programas son similares tanto en sus nombres como en sus contenidos. Sin embargo, se evidencian algunas diferencias: el programa de la Unicauca presenta dos niveles de Sociolingüística, mientras que nuestro programa presenta uno; el programa anterior ofrece una asignatura llamada Semiótica que nuestro programa, al parecer, no ofrece. De igual manera, nuestro programa ofrece ciertas asignaturas que el programa de la Universidad del Cauca no ofrece: Fonología y morfología, Sintaxis y semántica y Análisis del discurso. Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos concluir que el componente de lingüística de nuestro programa es más panorámico, mientras que Unicauca parece haber optado por un énfasis en una visión moderna de la lengua.

6.2.3 Universidad de Caldas

El programa académico de Licenciatura en Lenguas Modernas se propone formar docentes competentes en la lengua materna y en lenguas extranjeras, capaces de cubrir las necesidades educativas del país en Educación Básica y Media. De igual manera, se busca brindar una formación investigativa que haga de los estudiantes profesionales reflexivos que puedan analizar problemas académicos y sociales.

De acuerdo con el sitio Web de la universidad, el programa está compuesto por catorce áreas temáticas o núcleos, agrupadas dentro de cuatro niveles de formación:

1. Componente de Formación General

- General

2. Componente de Formación en Ciencias

- Inglés

- Francés

- Lingüística

- Literatura

3. Componente de Formación Profesional

- Pedagogía
- Didáctica
- Investigación
- Práctica
- Trabajo de Grado

4. Componente de Profundización

- Lenguas Extranjeras Aplicadas
- Lingüística y Literatura Aplicadas
- Sistemas Alternativos de Comunicación
- Contraste Idiomático

El área de Lingüística ofrece las siguientes asignaturas:

- Fonética y Fonología
- Introducción a la Psicolingüística
- Introducción a la Semiótica y a la Semiología
- Introducción a la Sociolingüística
- Morfosintaxis I
- Morfosintaxis II
- Pragmática Lingüística
- Semántica

Dentro del núcleo de inglés y francés, se ofrecen las asignaturas de Phonetics y Phonétique respectivamente. Adicionalmente, dentro del núcleo de Lenguas Extranjeras Aplicadas, se ofrecen asignaturas llamadas Fonética Contrastiva y Sintactic Components.

Podemos hacer una comparación de las asignaturas del área de lingüística del programa académico de la Universidad de Caldas con las asignaturas de nuestro programa, ya que encontramos que hay áreas de los sistemas lingüísticos que se estudian en ambas: fonética, fonología, sintaxis, semántica, psicolingüística y sociolingüística. Sin embargo, podemos notar

que el programa de Unicaldas ofrece asignaturas de fonética desde el componente de inglés y francés. Además, ofrece una asignatura de fonética contrastiva. Estas asignaturas podrían tenerse en cuenta para una futura reestructuración del nuestro programa.

6.2.4 Universidad de Antioquia

El programa académico de Licenciatura en Lenguas Extranjeras tiene como objetivo formar educadores de inglés y francés, quienes tendrán la pedagogía como disciplina fundante. Los profesionales tendrán como característica un alto nivel de desempeño en inglés y francés, una actitud crítico-reflexiva de la propia investigación pedagógica, que los conducirá a transformar la realidad educativa y social.

Las asignaturas del área de lingüística del programa son las siguientes:

- Lingüística L2-L3
- Gramática Contrastiva L2-L1
- Fonética Contrastiva L2-L1
- Gramática Contrastiva L3-L1
- Fonética Contrastiva L3-L1

El programa académico de la Udea ofrece cinco asignaturas del área de lingüística, donde se hace énfasis en el contraste entre la lengua materna y las lenguas extranjeras. Aunque nuestro programa aborda un estudio más panorámico de la lingüística, se podrían tener en cuenta los contrastes entre lenguas para futuras modificaciones.

6.3 Programas internacionales de Licenciatura en Lenguas Extranjeras o Modernas

6.3.1 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)

De acuerdo con el sitio Web de la universidad, el programa busca desarrollar unas competencias básicas que buscan que el estudiante posea una formación cultural y valórica que le permitan vivir armónicamente en el siglo XXI. Estas competencias comprenden:

- Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre su quehacer profesional como profesor de inglés.
- Capacidad para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.
- Capacidad indagativa sobre su práctica docente y sobre el empleo de sus metodologías.
- Capacidad de reflexionar sobre la lengua inglesa y las culturas de los pueblos de habla inglesa.

El documento “Licenciatura en Educación con Mención en Inglés y Pedagogía en Inglés” (UMCE) describe el plan de estudios del programa, que otorga el título de profesor de inglés. Las asignaturas del programa están agrupadas en las siguientes áreas temáticas:

Educación y pedagogía

Inglés oral

Inglés escrito

Fonética

Gramática

Práctica

Las asignaturas relacionadas con el área de lingüística son:

Lingüística general

Lingüística aplicada

Fonética aplicada básica

Fonética aplicada

Introducción a la fonética inglesa

Fonética inglesa: segmental

Fonética inglesa: acentuación

Fonética inglesa: entonación

Gramática aplicada básica

Gramática aplicada

Introducción a la gramática inglesa

Gramática inglesa: morfosintaxis

Gramática inglesa: oracional

Podemos notar que las asignaturas del área de lingüística del programa de la UMCE están enfocadas en la lengua meta, a diferencia de nuestro programa. Este antecedente podría servir de referencia para futuros cambios en el componente de lingüística.

6.3.2 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

El programa de Licenciatura en Enseñanza de (Alemán) (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano) como Lengua Extranjera (LICEL) ofrecido por la UNAM se propone formar profesionales altamente calificados en el área de la enseñanza de idiomas, cuyos conocimientos y habilidades le permitan desarrollar eficazmente la docencia e investigación en este campo. La Licenciatura se ofrece en modalidad abierta y a distancia.

El mapa curricular de la modalidad abierta tiene una duración de ocho semestres y está compuesto por seis componentes:

- Sistema y Uso de la Lengua
- Formación Pedagógica
- Metodología de la Investigación
- Español
- Lengua y Cultura
- Optativas a elegir, una por semestre

El componente denominado Sistema y Uso de la Lengua ofrece las siguientes asignaturas:

Semestre 1: Introducción a la Lingüística I

Semestre 2: Introducción a la Lingüística II

Semestre 3: Sociolingüística

Semestre 4: Psicolingüística

Semestre 5: Semántica

Semestre 6: Análisis del Discurso

Podemos notar que el componente sistema y uso de la lengua de la UNAM es similar al componente de fundamentos lingüísticos de nuestro programa, pues está compuesto por seis asignaturas cuyos nombres encuentran sus equivalentes en nuestro programa. Sin embargo, notamos la ausencia de aspectos como la fonética, fonología, morfología y sintaxis, los cuales son estudiados en nuestro programa. Podemos notar también que el orden en que se ofrecen las asignaturas en la UNAM es diferente al orden de nuestro programa.

6.3.3 Universidad de Quintana Roo (México)

El programa denominado Licenciatura en Lengua Inglesa ofrecido por esta universidad presenta en su perfil del egresado un profesional que, además de conocer la lengua inglesa, conoce la cultura de Estados Unidos y Gran Bretaña. De igual manera, posee conocimientos de la metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras y de la lingüística general y otras ramas de la lingüística. Además, posee conocimientos básicos de la lengua francesa y de traducción inglés-español. Adicionalmente, estará capacitado para desempeñarse en la investigación didáctica, metodológica y lingüística.

En relación con la actividad profesional, el egresado será un profesional que podrá desempeñarse como docente de inglés en diversos niveles. Además, estará en capacidad de diseñar cursos, elaborar programas, elaborar materiales didácticos e instrumentos de evaluación. Igualmente, podrá hacer traducciones escritas. Asimismo, podrá incursionar en trabajos relacionados con el turismo.

El programa consta de cuatro bloques de asignaturas:

Asignaturas Generales: Son cursos de carácter general, que buscan desarrollar habilidades que permitan que los estudiantes amplíen su horizonte académico.

Asignaturas Divisionales: El propósito de estos cursos es promover la interdisciplinariedad como requisito para el avance del conocimiento, pues familiarizan a los estudiantes con temáticas y problemas compartidos por distintas disciplinas de las ciencias sociales.

Asignaturas de Concentración Profesional: Son cursos que tienen un mayor nivel de especialización temática y se refieren al cuerpo teórico y metodológico específico de la carrera.

Asignaturas de Apoyo: Estos cursos representan un complemento importante para la formación integral de los estudiantes, pues pueden ser escogidos de acuerdo con sus intereses. Es posible seleccionar asignaturas de otras áreas académicas o actividades deportivas, culturales, de computación o idiomas.

Dentro de las Asignaturas de Concentración Profesional encontramos diez asignaturas del área de lingüística:

Lingüística General

Psicolingüística

Sociolingüística

Morfología

Semántica

Gramática del Inglés I

Gramática del Inglés II

Fonología y Fonética del Inglés

Análisis Comparativo Español-Inglés

Gramática del Español

El sitio Web de la universidad permite ver la descripción de cada una de las asignaturas:

ACPLE-129 Lingüística general**Créditos: 8**

Estudio de los enfoques sociales y cognoscitivos de la lingüística: adquisición del lenguaje, sistemas del lenguaje, movimientos de la lingüística del siglo XX: principales corrientes, variantes de actitudes del lenguaje, formas y funciones del lenguaje.

ACPLE-130 Psicolingüística**Créditos: 8**

Introducción al estudio de la relación entre lenguaje y mente. Análisis de los procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje.

Requisito: ACPLE-129

ACPLE-131 Sociolingüística**Créditos: 8**

Investigación de las variaciones en la forma y el uso del lenguaje determinados por la situación social y el grupo sociocultural: la destreza verbal y el arte verbal, idioma e identidad, bilingüismo y las reglas del discurso y sus efectos.

Requisito: ACPLE-130

ACPLE-132 Morfología**Créditos: 8**

Estudio de la estructura de la palabra en inglés mediante la afijación y la formación de palabras.

Requisito: ACPLE-129

ACPLE-133 Semántica**Créditos: 8**

Estudio del significado de las palabras en inglés incluyendo las denotaciones, connotaciones, implicaciones y ambigüedades.

Requisito: ACPLE-132

ACPLE-134 Gramática del inglés I

Créditos: 7

Estudio de la oración y sus transformaciones y diferentes tipos de oraciones. Análisis de la frase verbal predicado y de diferentes tipos de verbos.

ACPLE-135 Gramática del inglés II

Créditos: 7

Estudio de la frase nominal, los sustantivos, las formas no finitas del verbo, los adverbios, preposiciones y pronombres.

Requisito: ACPLE-134

ACPLE-136 Fonología y fonética del inglés

Créditos: 7

Estudio de la producción de los sonidos del habla. Análisis de la formación de los patrones de los sonidos según los procesos fonológicos.

ACPLE-137 Análisis comparativo español-inglés

Créditos: 7

Análisis comparativo del sistema fonético del inglés y el español y de la sintaxis de la frase nominal y la frase verbal en ambas lenguas.

Requisito: ACPLE-135 Y ACPLE-136

ACPLE-138 Gramática del español

Créditos: 6

Análisis descriptivo de la morfología y la sintaxis de la lengua española. Análisis sintáctico de la oración, los complementos y la subordinación.

El programa académico de la Universidad Quintana Roo ofrece algunas asignaturas del área de lingüística que podemos encontrar en nuestro programa. No obstante, la universidad mexicana tiene dos niveles de gramática en inglés, un nivel de fonología y fonética del inglés y un análisis comparativo del sistema fonético y sintáctico entre el español y el inglés. Estos aspectos podrían

ser una guía para la creación de asignaturas que puedan complementar la formación de los Licenciados en Lenguas Extranjeras de Univalle.

6.3.4 Universidad Autónoma del Estado de México

El programa de Licenciatura en Lenguas con énfasis en: Docencia del Inglés o Traducción del Inglés o Docencia del Francés o Traducción del Francés tiene una duración mínima de ocho semestres. El programa se propone formar profesionales en inglés o francés que puedan desempeñarse en áreas de docencia o traducción. Además, busca dotar a sus egresados con herramientas habilidades para actuar en su vida profesional y personal partiendo del ejercicio y el razonamiento de sus saberes. La lengua de especialidad se estudia no solo como sistema lingüístico, sino como medio para la comprensión de la realidad y como portador de esquemas para interpretar la misma.

La malla curricular de la Licenciatura en lenguas con énfasis en docencia del inglés ofrece las siguientes asignaturas del área de lingüística:

- Introducción a la lingüística
- Lingüística general
- Sociolingüística
- Fonética y fonología del inglés
- Morfo-sintaxis del inglés
- Semántica del inglés

El programa de la Universidad Autónoma del Estado de México ofrece seis asignaturas del área de lingüística similares a las ofrecidas en nuestro programa. Tres de las asignaturas de la universidad mexicana se dedican al estudio de la lengua extranjera (inglés). Sin embargo, encontramos que no se ofrece Análisis del discurso y Psicolingüística.

6.4 Autoevaluación

6.4.1 Autoevaluación institucional

Bolívar (1994) expone algunos aspectos de la autoevaluación. En primer lugar, el autor contextualiza la práctica de la autoevaluación por referencia a la evaluación externa. Seguidamente, defiende la autoevaluación institucional a partir de sus experiencias particulares,

definiéndola como un proceso de mejora interna, innovación y formación. Finalmente, el autor plantea ideas para conciliar el desarrollo interno de las instituciones con el papel del sistema educativo. Dado que nuestro trabajo se inscribe dentro de un macroproyecto de evaluación interna, nos centraremos en el segundo aspecto expuesto por el autor: la autoevaluación institucional.

Bolívar plantea la autoevaluación como un proceso propiciado y desarrollado por los docentes del centro escolar con el fin de encontrar respuestas a debilidades que presente la institución, más no busca rendir cuentas a agentes o instancias externas. La autoevaluación institucional constituye una opción para detectar necesidades del centro con el fin de buscar su mejoramiento, algo necesario si se conciben los centros escolares como organizaciones en continuo proceso. Por esta razón, la evaluación hace parte esencial de los procesos de reconstrucción de los mismos, pues es necesario revisar lo que se hace, pensar lo que se podría cambiar y crear planes de acción a través de la reflexión y la revisión conjunta. Además, es importante que los profesores sean concebidos como sujetos reflexivos que hacen parte de una comunidad de aprendizaje, junto con los estudiantes y la misma escuela como institución.

En relación con el currículo, Bolívar plantea que, para poder materializarlo, es necesario promover estrategias y procesos de desarrollo. Es indispensable que factores como colaboración, compromiso y trabajo en equipo entre docentes sean involucrados. Además, debe ser el mismo centro educativo quien asuma el diseño, desarrollo y evaluación del currículo, pues la innovación y la mejora dependen de los diferentes actores que hacen parte de la institución. En resumen, el autor define el centro educativo como “la unidad primaria de cambio” (p. 15).

Finalmente, Bolívar describe las lecciones que él y su grupo de trabajo han aprendido a través del desarrollo de proyectos, los cuales, basados en una dinámica de trabajo colaborativa entre profesores del centro y agentes externos, buscan el mejoramiento de la educación a través de procesos de resolución de problemas. A continuación, se enumeran las lecciones destacadas por el autor:

1. Con el fin de desarrollar procesos de trabajo cooperativo de autorevisión y concebir planes de acción, es necesario crear espacios y tiempos que se dediquen a estas tareas.

2. Es importante determinar un foco o prioridad luego de proceder en la identificación, clarificación y priorización de necesidades. La autorevisión constituye el espacio para reflexionar y discutir sobre lo que conviene corregir, a través del diálogo y la toma en cuenta de diferentes perspectivas.
3. Con el fin de que las prioridades determinadas por el equipo de trabajo funcionen, es necesario que éstas se unan a condiciones organizativas, es decir, asignar roles, responsabilidades y modos de trabajo a los actores involucrados.
4. Lo ideal sería tener como objetivo principal los valores, el modo de trabajar y expectativas compartidas sobre la acción diaria, para así trabajar por un cambio en la cultura escolar. De esta manera, se incrementa la participación de los profesores y la calidad de los procesos a medida que éstos avanzan, logrando así mayores posibilidades éxito.
5. Es necesario seleccionar un líder dentro del grupo que asuma el estímulo del proceso de trabajo, la preparación de recursos y la coordinación.
6. Si los procesos surgen a causa de un agente externo, es necesario clarificar que su relación con el centro debe ser de trabajo en conjunto. De esta manera, se propicia el cambio a través de un proceso solidario y cooperativo.
7. Con el fin de potenciar el cambio, la autoevaluación debe estar inmersa en todo el proceso de desarrollo. Así, el grupo o institución continuará supervisando y valorando lo que se hace, incluso después de poner en marcha los planes de acción.
8. Dado que crear espacios para el trabajo colaborativo no es fácil, es necesario que exista un compromiso ético por parte de los profesores y la comunidad educativa que contribuya al cambio social.

6.4.2 Autoevaluación del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia

En la Universidad de Antioquia se adelantó el proceso de auto evaluación y acreditación del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras durante los años 2005 y 2006. Para llevar a cabo dicho proceso se constituyó un comité conformado por la coordinadora del Programa de la

Licenciatura en Lenguas Extranjeras, un profesor del saber específico, la coordinadora del componente pedagógico del Programa y un estudiante.

En una primera etapa el comité elaboró el cronograma del proceso de autoevaluación, definió las principales tareas tales como revisión y aplicación de encuestas así como la logística de selección de los participantes y administración de instrumentos. Para el diseño de las encuestas se tomaron los modelos de las encuestas propuestas por Vicerrectoría de Docencia, así como algunas empleadas por otros programas de la Universidad de Antioquia y se adaptaron a las necesidades del programa teniendo en cuenta los lineamientos del CNA en cuanto a características, variables e indicadores de cada factor. El comité llevó a cabo reuniones semanales y reuniones con docentes y estudiantes para dar a conocer los avances del proceso.

Durante la segunda etapa se realizó el análisis de las encuestas tanto cualitativa como cuantitativamente, la sistematización de la información recogida en el informe de autoevaluación, y la socialización con los participantes para las correcciones necesarias. Se conformaron mesas de trabajo en las que participaron docentes y cuando era indispensable se convocó a algunos empleados. Cada mesa de trabajo tuvo a su cargo uno de los 8 factores propuestos por el CNA y su tarea consistió en recolectar, estudiar y organizar la información, el análisis y las propuestas para el plan de mejoramiento así como la elaborar documentos rectores para sustentar la existencia del programa en proceso de evaluación. Estas tareas se socializaron permanentemente con los docentes, estudiantes y egresados. El cronograma se vio afectado por dificultades relacionadas con reasignación de tareas a algunos docentes y la consecuente reorganización de las mesas de trabajo a lo largo del proceso.

Para la ponderación de los factores y sus respectivas características se hizo un análisis previo tomando como base el documento de “Lineamientos para la acreditación” propuesto por el CNA, el documento sobre “Ponderación de Factores y Características” propuesto por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad y modelos de ponderación de otras licenciaturas y de otros programas de pregrado. La propuesta de ponderación del comité fue discutida con los profesores quienes hicieron las observaciones pertinentes.

Los resultados finales se muestran en el plan de mejoras y sostenibilidad que incluye las fortalezas, las debilidades, los objetivos, las acciones, los plazos y los responsables de llevar a cabo las acciones propuestas.

7. MARCO TEÓRICO

7.1 Disposiciones Generales

7.1.1 Decreto 272 de 1998¹

El decreto 272 promulgado en 1998 por el Ministerio de Educación Nacional, fue creado con el propósito de establecer requisitos tanto para la creación como para el posterior funcionamiento de los programas de pregrado y postgrado en el área de educación, requisitos que serían cumplidos por instituciones universitarias o universidades, a quienes se delega la misión de formación en educación a nivel superior.

El decreto 272 se ampara en la Constitución Política que propende por una educación de calidad y por una formación que tenga en cuenta la dimensión “moral, intelectual y física” del futuro docente (artículo 67). Toma igualmente la Ley 115 de 1994 en la que se concibe la educación como un proceso de “formación permanente” que debe apuntar al desarrollo integral de un “educador” que sea idóneo a nivel moral, ético, pedagógico y profesional.

Además el decreto 272 establece que los nuevos programas en Educación deben seguir tres grandes principios: en primer lugar, éstos deben responder a las necesidades del país en los ámbitos “educativo, social, económico, político, cultural y ético” y a fortalecer los “valores de la democracia participativa” consagrados en la Constitución.

En segundo lugar, la pedagogía debe ser la “disciplina fundante” de los programas ya que ésta es el campo propicio para la reflexión que da lugar al conocimiento y la articulación con otras disciplinas.

En tercer lugar, los programas deben formar un docente capaz de comprender las problemáticas relacionadas con la educación y emprender “acciones formativas” tanto a nivel individual como

¹ Este decreto fue derogado por el Decreto 2566 de 2003. Sin embargo, el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle se hizo a la luz del Decreto 272 de 1998 y no se han hecho cambios a partir de la última reestructuración.

colectivo. Esta capacidad de acción transformadora requiere que el futuro docente tenga una actitud para estar en constante formación y tener una mirada crítica e investigativa que le permita conocer y orientar mejor a sus educandos; una actitud para servirse del conocimiento y ponerlo al servicio de sus alumnos teniendo en cuenta sus necesidades; contribuir al desarrollo de aptitudes y de una mente abierta frente a otras culturas pero a la vez crítica frente al conocimiento y, por último tener un buen dominio de la tecnología puesta al servicio de la educación.

Con respecto a la organización curricular de los programas, éstos deben organizarse de acuerdo con ciertos “núcleos del saber pedagógico”: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas, la interdisciplinariedad y la “dimensión ética, cultural y política” de la docencia. La competencia investigativa y la modalidad teórico-práctica deben ser ejes transversales en los programas de formación docente.

Los programas de formación deben estar adscritos a facultades de educación u otra unidad académica universitaria. La unidad académica puede trabajar conjuntamente con otras unidades o entidades no universitarias de diversa índole, en el marco de la interdisciplinariedad, para ofrecer un programa, desarrollar líneas de investigación u ofrecer programas de extensión.

En relación con los títulos a otorgar, los programas de formación docente deben ofrecer uno de los énfasis para los diferentes niveles: preescolar, educación básica y educación media. El decreto establece una duración de cinco años para la modalidad presencial diurna y de seis años para la modalidad nocturna, semipresencial y a distancia.

La articulación entre docencia e investigación debe garantizarse a través de al menos una línea de investigación en educación y pedagogía y condiciones adecuadas para el cumplimiento de la investigación tales como una planta de personal dedicada a la investigación, recursos bibliográficos, físicos y tecnológicos y medios de publicación ya sea de resultados de investigación o de material didáctico derivados de la misma.

Finalmente, la selección de los aspirantes y la permanencia de los admitidos en el programa deben seguir criterios de exigencia y excelencia. Asimismo, la calidad del programa académico

debe sostenerse y para ello la institución debe ser rigurosa en la selección de los profesionales a su servicio para garantizar un buen desempeño tanto en los cargos directivos como en la investigación y la docencia propias de la unidad académica que ofrece programas en educación. La institución debe también atender a la necesidad de cualificación permanente de los docentes, buenas condiciones laborales y la promoción de programas de postgrado e intercambios. Debe por último disponer de recursos físicos, bibliográficos, didácticos, humanos, y de un presupuesto estable que permitan un desarrollo adecuado del programa.

7.1.2 Acuerdo N° 009 Mayo 26 de 2000

Por medio del cual se establecen las políticas, las normas y las instancias para la definición y la reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad del Valle, reformándose el acuerdo 001 de Febrero de 1993.

La Universidad define como propósitos generales de todo programa de pregrado la promoción y el ofrecimiento de las mejores oportunidades académicas para el desarrollo del talento y de las capacidades creativas y de autorrealización del estudiante en todas las dimensiones.

La Universidad del Valle y las unidades académicas responsables se guiarán por los principios de formación integral, flexibilidad curricular e innovación pedagógica y curricular y por los criterios de calidad, pertinencia y eficiencia.

La formación integral se refiere al estímulo de las diversas potencialidades, emocionales, estéticas y físicas del estudiante a partir del ofrecimiento de un currículo formal.

La flexibilidad es dada en términos de garantizar al estudiante diversas opciones de selección y construcciones de experiencias y actividades formativas de acuerdo a sus características particulares.

La innovación en lo pedagógico consiste en una renovación periódica de programas, enfoques, modalidades y prácticas de formación.

La calidad es la disposición adecuada de recursos, procesos y enfoques orientados a garantizar las mejores oportunidades.

La pertinencia se refiere al diseño y ofrecimiento de programas y actividades de formación concordantes con los desarrollos científicos, tecnológicos artísticos y humanísticos, con el cambio de las profesiones, disciplinas y contextos.

La eficiencia, finalmente, se relaciona con el uso y el aprovechamiento racional de todos los recursos y energías de la institución.

Las unidades académicas estimularán la reflexión pedagógica y la cualificación permanente de sus docentes para la realización de los principios generales y de los propósitos formativos.

Por otro lado, acerca de los programas de formación de pregrado, un programa de formación de pregrado es entendido como la organización de los saberes (teóricos, prácticos o teórico-prácticos) en un conjunto de experiencias académicas pedagógicas y culturales acorde con las expectativas y demandas de la formación en cada campo profesional o tecnológico y condiciones legales vigentes.

El diseño curricular deberá hacer explícito: la justificación del programa, los objetivos, el perfil profesional, el tipo de asignaturas, la duración en años o semestres, las estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje, las formas de seguimiento y de evaluación, el título, las modalidades y jornadas y el plan de estudios.

Todo plan de estudios estará formado por cuatro tipos de asignaturas: básicas, profesionales, electivas profesionales, y electivas complementarias, la definición de las mismas corresponde a la comunidad académica responsable del programa, la universidad velará por que se ofrezca de manera permanente una formación en principios constitucionales, los valores democráticos y de convivencia ciudadana.

Las asignaturas electivas profesionales y las Electivas Complementarias deben diseñarse con base en los criterios de flexibilidad, integralidad e interdisciplinariedad definidos anteriormente.

Las asignaturas electivas no constituyen especializaciones dentro del programa de pregrado y no confieren títulos con énfasis.

Se define el crédito como la unidad de valoración del trabajo académico del estudiante en cada materia o actividad y compete al consejo académico definir el número mínimo y máximo de créditos de los programas.

Los departamentos y escuelas responsables del ofrecimiento de las asignaturas propondrán actividades diversas para su desarrollo y evaluación, como las validaciones, exámenes de proficiencia, los exámenes comprensivos, el trabajo tutorial, la educación desescolarizada, etc.

De otra parte, acerca de las instancias responsables nos dice que la creación y la autorización del funcionamiento de los programas es competencia del Consejo Superior; la aprobación y reforma del currículo es competencia del Consejo Académico, que corresponde a la Dirección General, a las facultades, a los departamentos y escuelas garantizar el desarrollo de los programas, actividades de docencia e investigación, que el vicerrector académico es responsable de liderar la ejecución de las políticas, hacer seguimiento y evaluar los procesos académicos que sustenta los programas de formación, que corresponde a la Vicerrectoría Académica le corresponde garantizar el funcionamiento pleno y eficiente de los programas de pregrado. Así también el comité de currículo como instancia curricular máxima, es la instancia para asesorar al consejo académico y dentro de sus funciones están: proponer políticas de desarrollo curricular y pedagógico en conformidad con el PEI, estudiar las propuestas de creación, ajuste, reestructuración o supresión de los programas de formación, recomendar y someter a consideración dichas propuestas, promover los procesos de autoevaluación de los programas y definir estrategias para su mejoramiento, vigilar el cumplimiento de los requisitos reglamentarios y legales de los programas de formación. A la dirección académica curricular le corresponde el encargo de coordinar asuntos académico-curriculares de la universidad.

Corresponde a las facultades a través de los departamentos y escuelas el diseño, la presentación para su aprobación, la definición de las modalidades de ofrecimiento, las jornadas y las sedes, así como las estrategias acciones, recursos y responsables de su ejecución.

El Consejo Académico, por su parte, reglamenta el procedimiento de designación, los requisitos y la dedicación de los Directores de Programa de acuerdo con las políticas establecidas por el Consejo Superior.

Y finalmente, son funciones del Director del programa las siguientes: Dirigir el proceso curricular del programa académico, coordinar con el jefe del depto. la programación y ejecución de las actividades docentes y académicas, liderar con el jefe de unidad los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad del programa, entregar cada año un informe sobre las actividades realizadas, asesorar a los estudiantes, promover la participación de los mismos, estudiar, aprobar o negar en primera instancia las solicitudes, reclamos o recomendaciones. Todo programa tendrá un comité de programa que asesorará y apoyará al director en la toma de decisiones y en la organización coordinación y evaluación de las diferentes actividades.

Acerca de la programación académica y el sistema de información

La dirección de registro académico es la encargada de dar fe pública de procesos de matrícula, calificación e historia académica de los estudiantes y sus resultados a través de certificados y verificar el cumplimiento de los requisitos para el otorgamiento de títulos. La programación incluye la definición de las ofertas académicas de cada periodo, los horarios, los docentes y los espacios en los que se desarrolla. La programación académica será anual e incluirá dos periodos regulares. La universidad garantizara la información oportuna y permanente de sus ofertas académicas.

Para concluir, acerca de la autoevaluación y acreditación:

Son propósitos y compromisos permanentes de la universidad, de sus autoridades e instancias académicas la promoción del mejoramiento continuo de la calidad y de la renovación continua de

los programas. En correspondencia con su carácter de institución pública, la universidad someterá sus ofertas académicas a la acreditación y la evaluación por pares externos. Los procesos de autoevaluación y de mejoramiento continuo serán la base de la acreditación, la promoción de los procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo estarán bajo la dirección del rector de la Universidad.

7.1.3 Acuerdo No. 001, 2002

La Universidad del Valle ha puesto en concordancia sus propósitos principales y generales con el decreto 272 de manera tal que se integra la necesidad de formar profesionales aptos para desempeñarse en el sistema cambiante actual y a su vez la formación de ciudadanos competentes en lo que hacen, tal como lo muestran la misión y la visión (Universidad del Valle, Acuerdo No. 001, 2002):

Misión. La Universidad del Valle, como Universidad Pública, tiene como misión educar en el nivel superior, mediante la generación y difusión del conocimiento en los ámbitos de la ciencia, la cultura y el arte, la técnica, la tecnología y las humanidades, con autonomía y vocación de servicio social. Atendiendo a su carácter de institución estatal, asume compromisos indelegables con la construcción de una sociedad justa y democrática.

Visión. La Universidad del Valle, como una de las más importantes instituciones públicas de educación superior del país en cobertura, calidad y diversidad de sus servicios, aspira a consolidarse como una universidad de excelencia, pertinente, innovadora, eficiente, competitiva, con proyección internacional y de investigación científica.

Después de hacer una revisión de la normatividad que rige los programas de educación en Colombia, a continuación se abarcará el tema de la formación en educación, específicamente en lenguas extranjeras.

7.2 La formación de docentes de lenguas extranjeras

Una revisión de las tendencias globales de formación de docentes de lenguas extranjeras, tanto a nivel de la formación inicial como de la formación continuada, permite ver un cambio que va de la formación basada en la imitación a la formación basada en la reflexión. Estos modelos, según varios autores (entre otros, Crandall, 2000; Wallace, 1991; Freeman, 1998 y 1991 y Roberts, 1998, en Cárdenas, 2009), se han caracterizado por tener raíces en la lingüística aplicada y ser,

aún en épocas recientes, modelos de transmisión orientados al producto. Sin embargo, se ha empezado a incursionar en los procesos constructivistas que ya hacen parte de la formación de docentes de otras áreas.

Wallace (1991, en Cárdenas, 2009) identifica tres modelos de formación: el modelo de desarrollo de destrezas (*the craft model*), orientado básicamente a la relación entre el aprendiz y el experto, en el que el primero imita lo observado del segundo. El modelo de ciencia aplicada (*the applied science model*), se refiere a la puesta en práctica de los conceptos teóricos en situaciones reales de enseñanza. El último modelo, basado en la reflexión (*the reflective model*), se refiere al seguimiento de los procesos, a la evaluación y a la modificación de los conocimientos y la práctica gracias a la reflexión permanente del propio docente en formación.

Por su parte Freeman (1991, en Cárdenas, 2009) considera que hay tres modelos que corresponden a los identificados por Wallace. El primero, enseñar y hacer (*teaching and doing*), de orientación conductista, busca el desarrollo de habilidades y se logra a través de la práctica y de la imitación. El segundo modelo, pensar y hacer (*thinking and doing*), de corte cognitivista, se centra en lo que los docentes saben y la manera como llevan ese conocimiento a la práctica. El tercer modelo, el saber hacer (*knowing what to do*), anclado en la corriente interpretativa, privilegia el contexto como determinante del hacer; en este modelo, las decisiones se toman con base en el conocimiento del docente, sus habilidades y la reflexión que hace sobre los procesos y la experiencia vivida.

Los teóricos y los prácticos coinciden en afirmar que el modelo reflexivo es el más apropiado para las necesidades de la sociedad actual. En el modelo de desarrollo de destrezas prima la transmisión de un saber estático; en el modelo de ciencia aplicada se mantiene la división entre teórico y práctico; mientras que el modelo reflexivo trata de integrar el conocimiento formal con el conocimiento experiencial mediante la reflexión permanente. Sin embargo, en este último modelo hay poco consenso sobre el concepto de reflexión en la comunidad académica, lo que puede llevar a una ambigüedad que genere procesos de formación extremadamente diversos y unos más profundos que otros. Ahora bien, aunque los modelos anteriores al modelo reflexivo no responden totalmente a las necesidades del docente actual, esto no quiere decir que deban

excluirse del todo de un programa de formación de docentes; como dice Freeman (1991, en Cárdenas, 2009), el aprendizaje del docente puede necesitar de un periodo de dependencia, recepción de información y guía, etapa en la cual los modelos de transmisión y ciencia aplicada pueden ser útiles.

Por su parte, Roberts (1998, en Cárdenas, 2009), quien plantea que las teorías de aprendizaje guardan estrecha relación con la formación de docentes de lenguas extranjeras, agrupa los modelos de formación en cinco grandes tendencias de acuerdo con las diferentes teorías de aprendizaje: 1) las de influencia conductista, 2) las de influencia humanista, 3) las de influencia constructivista, 4) las dirigidas a la dimensión social del aprendizaje y 5) las basadas en la reflexión. Presentamos a continuación las principales características de cada una de estas tendencias y los modelos al interior de éstas.

1) En los modelos de influencia conductista, podemos mencionar la microenseñanza, el modelo de educación basada en competencias y el modelo de desarrollo de destrezas.

- La microenseñanza pretende desarrollar habilidades básicas de enseñanza y para ello recurre a enseñar habilidades aisladas, en sesiones cortas y con la participación de grupos reducidos. Luego se evalúa la sesión que ha sido recogida mediante notas o grabada y se identifican los elementos que se deben corregir y aquellos que se deben imitar. La experiencia se repite con el fin de que el aprendiz de docente incorpore los correctivos necesarios. Este modelo sigue vigente pero ha ido evolucionando con la inclusión de procesos de observación y de reflexión estructurados.
- El modelo de educación basada en competencias busca que el aprendiz ponga en práctica los conocimientos teóricos que posee y se definen de antemano los objetivos de aprendizaje. En este modelo, se hace uso de la observación sistemática de las prácticas en el aula; el asesor toma notas sobre el desempeño del practicante y lo evalúa de acuerdo con indicadores de competencias, acompañado de descriptores de niveles de desempeño. La reflexión regular y sistemática permite tener, al final del periodo de práctica, un acumulado de demostración de competencias, a través del cual se puede mostrar cómo el aprendiz de docente se desenvuelve en las diferentes situaciones de aula. Este modelo goza de popularidad porque facilita la rendición de cuentas al tener objetivos e

indicadores comunes, pero descuida valores y aspectos humanísticos en el proceso de formación.

- El modelo de desarrollo de destrezas concibe el aprendizaje como el resultado de la relación entre el modelo del maestro experto y la observación e imitación por parte del aprendiz. En los tres modelos que acabamos de describir, la imitación está por encima del análisis, presupone un modelo único y bueno; lo que es cuestionable en la época actual ya que no tiene en cuenta la diversidad de contextos y sus necesidades específicas, no reconoce las diferencias individuales y el aprendiz no tiene la posibilidad de tomar decisiones ligadas a las situaciones particulares de enseñanza.

2) Entre los modelos de tendencia humanista tenemos el de intervención no dirigida y el de supervisión clásica. En el primero, la característica esencial es la importancia del cambio personal por iniciativa e interés propio. El maestro asesor tiene en cuenta la individualidad del aprendiz y le ayuda a superar las dificultades que se presenten en el proceso. En el segundo, se trata de ver lo que sucede en la práctica y de contribuir al desarrollo profesional del futuro docente. En estos modelos es muy importante la autoevaluación y la autodeterminación del aprendiz y el rol del maestro es el de facilitador del proceso de aprendizaje. Roberts (1998, en Cárdenas, 2009) cuestiona por un lado, la filosofía individualista que puede caer en el egoísmo e impedir el trabajo colectivo en un medio en el que la relación con otros es imprescindible. Por otro lado, el autor se pregunta si una teoría utilizada para el tratamiento de individuos en psicoterapia pueda ser totalmente transferible al área de la educación donde se dan procesos de construcción colectiva. Debe propenderse por un equilibrio entre la satisfacción personal y la participación activa y comprometida con el colectivo.

3) La tendencia constructivista se centra en la manera como el aprendiz construye el conocimiento en su mente. El aprendizaje se concibe como construcción, reaprendizaje y reorganización de las representaciones anteriores. En el área de la enseñanza de lenguas, la teoría constructivista se ve reflejada en el uso de estrategias, la importancia dada a las expectativas y conocimientos previos en la generación de nuevo conocimiento y la construcción de programas paralelos a los procesos de enseñanza. En el área de formación de docentes, también se tienen en cuenta las expectativas y teorías personales del aprendizaje de docente, las interpretaciones y análisis de los estudiantes sobre la teoría que llevan a que el conocimiento se vuelva explícito, se analice, se construya y se comparta. Se puede hacer uso de la microenseñanza (de tendencia

conductista) no como modelo a imitar sino como medio para ilustrar, analizar y reorganizar el conocimiento previo.

4) Las tendencias orientadas a la dimensión social del aprendizaje comprenden los modelos de la persona como ser social, la ciencia de la acción y el constructivismo social. Estos modelos buscan paliar la visión individualista del constructivismo de corte psicológico.

- En el primer modelo, se busca el desarrollo de una identidad social; la identidad del futuro profesor se perfila a través de las ideas personales e ideas de los otros. El profesor es un actor social cuya labor ejerce gran influencia en la sociedad y, por lo tanto, debe desarrollar valores, principios, actitudes, intereses, conocimientos y habilidades. Se pretende que éste establezca un contacto con los diferentes actores del proceso educativo pero, además, que participe activamente en la resolución de conflictos que trascienden lo educativo y que afectan de alguna manera la comunidad de la que hace parte.
- El modelo de ciencia de la acción sigue la metodología de la investigación-acción. Este modelo propone el trabajo en equipo del cual hagan parte científicos sociales y actores del medio educativo; está orientado no solamente a mejorar las prácticas pedagógicas, sino también a reflexionar sobre las visiones y los procedimientos de los diferentes actores, y a cuestionar las estructuras y las prácticas existentes para llegar a transformaciones estructurales y sostenidas.
- El constructivismo social tiene en cuenta el contexto social y político que subyace al proceso educativo, la participación voluntaria, el diálogo y la generación de planes de acción con sentido comunitario como elementos inherentes al trabajo del maestro. El profesor es un aprendiz permanente que va en pos de la nueva información, reflexiona sobre las creencias y prácticas propias y de otros colegas y también sobre los factores sociales y políticos que inciden de alguna manera en su labor docente.

5) Por último, tenemos las tendencias de formación basadas en la reflexión, a partir del pensamiento de educadores como Dewey, Schön, Argyris y Kolb, que Wallace (1991, en Cárdenas, 2009) retoma al hablar de la formación de los docentes de lenguas extranjeras. El ciclo de reflexión de Dewey (1938, en Cárdenas, 2009), consta de seis etapas: la detección de un determinado problema, la observación para entenderlo mejor, la propuesta de alternativas para

solucionarlo, el análisis de las implicaciones de las alternativas, la selección de la mejor y la observación para evaluar la alternativa escogida. Si lo propuesto en este ciclo lleva a resultados positivos, esta experiencia se adopta como conocimiento personal. La constante reflexión lleva al docente a mejorar su práctica cotidiana pero también a un cambio personal y profesional que lleva a formar un docente autónomo y creativo.

Por su parte Schön (1983, en Cárdenas, 2009), propone la reflexión en la acción, es decir una reflexión simultánea a la práctica que lleva al aprendiz o al docente a probar soluciones inmediatas y, de esta manera, desarrolla la capacidad de resolver los problemas de manera rápida y creativa. La reflexión continua permite la constante comparación entre teoría y práctica y la autoevaluación permanente; permite crear conciencia del significado de la labor docente en un contexto específico y puede llevar a procesos de investigación curricular y de investigación-acción con otros colegas.

Si miramos ahora los elementos esenciales de la formación de docentes de lenguas, encontramos la propuesta de Richards (1998, en Cárdenas, 2009), que plantea seis campos: las teorías de enseñanza, las habilidades para enseñar, las habilidades comunicativas, el conocimiento del área que se va enseñar, la capacidad para el raciocinio pedagógico y la toma de decisiones y el conocimiento del contexto. Encontramos igualmente, la propuesta de Roberts (1998, en Cárdenas, 2009), que contempla los siguientes elementos: el idioma que se va a enseñar, la teoría, el contexto de la enseñanza, la pedagogía para la enseñanza de lenguas, las habilidades de uso inmediato y las habilidades para el desarrollo independiente en la vida profesional.

Al comparar las dos propuestas, Cárdenas (2009) evidencia que para los dos autores el conocimiento teórico es esencial pues sirve de base conceptual para explicar y justificar las prácticas utilizadas en la instrucción y los enfoques de enseñanza adoptados. También coinciden en proponer las habilidades para enseñar que comprenden planeación, instrucción y evaluación, manejo de situaciones de aula, selección, adaptación, elaboración y evaluación de materiales. El tercer elemento común es el conocimiento del área disciplinar. Para Roberts, éste incluye la comprensión de la naturaleza de la comunicación en la lengua objeto y el uso del sistema lingüístico, la conciencia de las variaciones lingüísticas y el papel de la lengua en la sociedad, el

manejo de una gramática pedagógica y un buen dominio de la competencia lingüística. Para Richards, el conocimiento del área disciplinar se compone de habilidades básicas para comunicarse, como calidad, claridad y la modulación de la voz, así como la habilidad para establecer y mantener la conexión con los estudiantes y otros aspectos tales como la personalidad y el dominio de la lengua.

Cárdenas (2009) considera igualmente que el conocimiento del contexto es también un elemento esencial para los dos autores. Para Richards las necesidades del aprendiz y el conocimiento del entorno escolar y del currículo deben ser tenidas en cuenta en la planeación. Para Richards, además de estos aspectos, cuentan el conocimiento de las políticas educativas y lingüísticas, los aspectos socioculturales, los programas escolares, información sobre estilos y estrategias de los alumnos entre otros. Las habilidades de comunicación de Richards y el conocimiento del área a enseñar de Roberts son complementarias pues los dos se refieren tanto a la competencia que debe tener el docente en la lengua como al conocimiento acerca de la misma.

Con respecto a las habilidades de uso inmediato de Roberts y la capacidad de raciocinio de Richards, Cárdenas (2009) dice que para el primero estas habilidades son necesarias en la formación inicial e incluyen: un proceso de observación no estructurada y sistemática acompañada de análisis a la luz de la teoría existente; habilidades de estudio (buen nivel de lectura y de escritura académicas y preparación para presentaciones orales) y estrategias metacognitivas (reflexión, autoevaluación y apropiación de las teorías y las prácticas). Para Richards, la capacidad de raciocinio va más allá de las habilidades metodológicas y técnicas para enseñar de Roberts, ya que considera que el futuro docente debe aprender a pensar acerca de los contenidos desde la perspectiva de los estudiantes, adquirir una comprensión profunda de la disciplina, poder presentarla adecuadamente e integrar el aprendizaje de la lengua con objetivos curriculares más amplios.

Cárdenas señala como último elemento propuesto por Roberts, pues Richards no incluye éste en su propuesta, el desarrollo independiente, posterior a la etapa de formación inicial. Entre los saberes y habilidades de esta formación posterior están el estudio permanente del idioma para poder comunicarse, emprender estudios de postgrado y hacer publicaciones en revistas u otros

medios; la capacidad para aprovechar las oportunidades laborales y la concertación de condiciones de trabajo; la capacidad de plantear propuestas investigativas y de hacer parte de asociaciones y participar en sus eventos. Estas capacidades corresponden a los roles del docente en ejercicio en los niveles académico, legal, administrativo y social.

Las propuestas de Roberts y Richards muestran que los programas de formación inicial y desarrollo profesional deben ofrecer elementos variados y complementarios, que no corresponden a modelos únicos sino que son eclécticos, pero documentados, lo que permite orientar una formación que responde a la diversidad de posibilidades de trabajo, a los roles que debe jugar el docente, a la rapidez de los cambios actuales y a las necesidades de los estudiantes.

Cárdenas concluye que los modelos de formación docente existentes tienden a privilegiar las experiencias, los conocimientos y las creencias de los docentes en formación y dan gran importancia a la reflexión dentro de los procesos; al conocimiento como proceso sicosocial de construcción; recomiendan hacer la práctica en contextos reales, ofrecer una sólida formación en investigación o utilizarla como metodología de formación y llevar al futuro docente a tomar conciencia de los diferentes roles que juega en la comunidad a la que pertenece y de las responsabilidades que tiene como profesional, como individuo y como ser social.

A continuación, se hará una revisión sobre la noción de currículo, los factores a través de los cuales éste se concreta, las características ideales del currículo en las universidades, algunos aspectos curriculares que se deben considerar y, finalmente, se darán a conocer los componentes centrales del currículo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

7.3 Currículo: acercamiento a nociones y a aspectos generales

López (2001) plantea que el currículo educativo está determinado por “relaciones de poder hegemónicas”, y de “principios de control social”. Aquí, las correspondencias entre “la teoría y la práctica”, y “educación y sociedad”, son ineludibles puesto que el currículo, en su diseño (y aplicación), obedece a decisiones políticas y sectores sociales dominantes presentes “en un momento histórico determinado”. La educación es un campo permeado por las decisiones antes mencionadas, no se lo puede ver como un territorio aislado de la realidad a la que pertenece, o

uno idealizado en el que todo lo planeado se cumple a cabalidad sin lugar a cambios o necesidad de mejoramientos. Además, el docente debe desarrollar una “mirada crítica” que le permita tomar decisiones acordes a las necesidades de su entorno educativo, y a su vez, que le permita cimentar una “identidad pedagógica”.

A la hora de abordar acepciones para el concepto de currículo, se hallan diferentes posiciones con similitudes que:

- Asumen una visión socio-política específica sobre la educación.
- Concretizan una concepción sobre el conocimiento y su intencionalidad.
- Explicitan una posición frente al cambio.
- Caracterizan al estudiante y obviamente a la escuela.
- Comportan un discurso regulativo y un discurso instruccional.

Estas características son definitorias para el contexto y las necesidades de sus actores, al mismo tiempo que existe una dependencia de los sectores políticos dominantes quienes ejercen un impacto decisivo a la hora de elaborar un diseño curricular, que define qué conocimientos impartir y con qué finalidad. Con respecto a los discursos funcional y regulativo, Bernstein (1994, en López, 2001: 57) señala que el primero “es el discurso que controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento [...]”, mientras que el segundo es:

“el conjunto de reglas que regulan aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de transmisiones, adquirientes, competencias y contextos, a un nivel de abstracción mayor suministra y legitima las reglas oficiales que regulan el orden, la relación y la identidad”.

Las definiciones que encontramos, como podremos ver, destacan diversos elementos que interactúan con aspectos sociales y contextuales, entre otros. Sin embargo, algunos autores no dan una definición en sí de la palabra currículo, sino que plantean nociones y características. Por ejemplo, Grundy (1987, en López, 2001: 57) indica que el currículo:

“no es un concepto sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”.

Lo anterior expone la complejidad del término currículo puesto que, como se ha dicho, obedece a una serie de elementos configuradores enmarcados en un contexto social determinado. El currículo no se piensa, pues, sin un contexto. Es aquí donde el concepto de cultura, en toda su amplitud, surge como fundamento primario del currículo. Whitty (1980, en López: 2001, 60) se acerca a esta postura para centrarse en la influencia de facciones políticas dominantes, de aquí se infiere que las necesidades reales de los actores de la educación se redefinen según la voluntad de instancias superiores con intereses particulares. Según él, el currículo se convierte en: “una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes de la sociedad”. Las diferencias sociales en cuanto a “posibilidades e igualdades” se replican en la escuela, al ser esta un vehículo de la cultura a la que esté inscrita.

Es igualmente importante considerar el factor estudiantes (sus necesidades) como elemento configurador del currículo, ya que las “prácticas educativas” que tengan lugar en las instituciones repercutirán en los roles, actuales y a futuro, que estos desempeñen en la sociedad. Por otro lado, López llama la atención sobre la noción de “práctica educativa” que bien puede trascender las fronteras de la cultura escolar hasta abarcar otros aspectos en la vida del estudiante.

Por su parte, Zais (1976, en López, 2001: 58) plantea dos formas de abordar el currículo: una como “plan de estudios”, y la otra “para identificar un campo de estudio”. En la primera, el currículo está representado por una serie de contenidos de clase con los que el estudiante deberá lidiar y salir airoso, siendo esta la visión “tradicional” más difundida. Esta definición goza de amplia aceptación en los sistemas de enseñanza basados “en los procesos de transmisión” de carácter inflexible donde los *límites*, *propósitos* y *prácticas* han sido predefinidos. Respecto a esto, Rule (1974, En Iafrancesco 2004: 19) explora un compendio de las definiciones más comunes del currículo en la década de los setenta en los Estados Unidos, una de ellas es: “el currículo es la definición de los contenidos de la educación”. En cuanto a la segunda forma de abordaje, López (2001) dice: “es interesante resaltar el concepto de *campo de estudio* en la

medida que advierte la presencia de tensiones entre y dentro de los elementos que lo constituyen”. A esto obedece la separación entre campos especializados y generales de estudio; por otra parte, se advierten factores relacionados al “*qué*” y al “*cómo*” “de la acción educativa”, estos son definidos por las interacciones propias del “campo educativo”.

Otra concepción, de tipo “plurifuncional” ha sido propuesta por Shubert (en López 2001: 59) en donde el currículo se define como:

- Conjunto de conocimientos.
- Como programa de actividades planificadas.
- Como resultados pretendidos de aprendizaje.
- Como experiencia.
- Como temas y destrezas.
- Como programa que proporciona contenidos y valores en los alumnos.
- Como reconstrucción social.

Es notorio el intento de aunar todos los componentes que tienen lugar en los procesos de formación dentro de este sentido de plurifuncionalidad. Existe una concatenación entre los aspectos antes mencionados que depende de las intenciones en un proceso de formación determinado.

Otra concepción de currículo que cabe resaltar es la de Bernstein. Sobre esta concepción, Díaz (2000, en López 2001: 61) afirma que en Bernstein “ha estado presente de manera consistente la relación entre clase social, cultura y socialización [...]”. Allí, el currículo se piensa como:

“las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social. El currículo define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento”.
Bernstein (1984, en López, 2001: 60)

En las prácticas educativas, el currículo y la evaluación conforman un poder bicéfalo que controla los aspectos de selección del conocimiento, forma de impartirlo, y las formas de comprobación de manejo de éste. Bernstein también plantea que el currículo obedece a “*arbitrarios culturales*”, y relaciones de poder y control, manteniéndose así en la posición de otros autores que exponen a la luz las implicaciones políticas que definen al currículo. Con esta postura, consecuente con la responsabilidad de los educadores en su realidad educativa, se va más allá de la visión técnica del currículo, y se lo ubica donde debe estar, en medio de una realidad social afectado por todas las dinámicas que han sido mencionadas con anterioridad.

López (2001) discute la función escondida de “reproductor social”, de desigualdades, de la escuela en tanto que vehículo de la cultura. La limitación a un saber específico, que obedece a los intereses de una sociedad industrializada, y que es impartido en la escuela, muestra una faceta de ésta que se aleja de la imagen benevolente, impartidora de conocimientos y preparadora de los futuros miembros de la sociedad de que goza tradicionalmente.

Continuando con la tarea de sentar una noción integradora de currículo, encontramos tres perspectivas elementales desde las cuales se lo puede estudiar, propuestas por Rue (1994, en López, 2001: 63):

- El currículo como estructura académica o plan de estudios.
- El currículo como contexto normativo de la interacción educativa.
- El currículo como experiencia educativa.

De las perspectivas mencionadas se desprenden “dos tendencias en el desarrollo curricular”, que tienen sus efectos correspondientes definidos en modelos distintos. Estos dos modelos son: “el modelo de racionalidad técnica” y “el modelo de proceso”.

“El modelo de racionalidad técnica” cuenta con Tyler como exponente principal, quien establece:

“la concepción del currículo como problema técnico; la relevancia de los expertos externos en su papel de guía en la planificación educativa y toma de decisiones y su capacidad de control sobre el proceso, a través de la evaluación externa”. Tyler (en López, 2001: 63)

Desde un punto de vista funcional, el currículo se piensa desde necesidades de tipo administrativo y como una serie de resultados de aprendizaje. Lo anterior provoca que el currículo adquiera un carácter prescriptivo e inflexible. La interdisciplinariedad pierde significado en esta concepción. López (2001) dice que es “necesario señalar que esta concepción parece ser la hegemónica en la cultura curricular de América Latina”.

En cuanto al “modelo de proceso”, encontramos a Stenhouse, Grundy y Eliot como exponentes principales. Según López (p. 64), este modelo plantea:

“el desarrollo curricular es una práctica social, ello significa que no se inferirá necesariamente de más posiciones de autoridad externa por fundamentadas que sean, si previamente no son asimiladas en términos de necesidad, de economía de la acción, de autoimagen profesional, en los propios esquemas conceptuales y profesionales de los docentes y en sus habilidades”.

En esta noción es posible colegir la naturaleza socio-histórica del currículo ligada a su desarrollo. Esta noción sobrepasa los límites trazados en el plan de estudios o en la entrega de información que no se articula con el contexto en el que tiene lugar. Ahora tenemos que, desde la hermenéutica, Stenhouse (1984, en López, 2001: 64) hace la siguiente definición de currículo: “el intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma, que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”. En la posición de Stenhouse la teoría y la práctica convergen en el currículo entendido como un campo de comunicación. En esta relación teoría práctica el profesor se concibe como investigador.

Gimeno Sacristán (1988, en López, 2001: 64) al referirse al trabajo de Stenhouse dice que éste “ha planteado de forma definitiva el problema de concebir el currículo como campo de estudio y

de práctica [...]”. Dicho problema se interesa por las relaciones de “dos grandes campos de significado” generados como conceptos independientes de currículo, “intenciones para la escuela y la realidad de la escuela”, así como las “teorías o ideas para la práctica, y las condiciones de la realidad de esa práctica”.

En un planteamiento de Alba (1998, en López, 2001: 65), al igual que en otros autores ya mencionados, se advierte las implicaciones de las relaciones de poder, más específicamente, imposición de clases sociales, en el currículo. A diferencia de las teorías tradicionales, en este enfoque encontramos que el interés del currículo se centra en “las articulaciones antes que en los contenidos”.

Con respecto al campo curricular latinoamericano, Magendzo (1996, en López, 2001: 65) concibe el currículo como ente negociador “entre cultura universal y la cultura de la cotidianidad”, así como socializador entre las culturas dominante y dominada. Ese carácter negociador posibilita construcciones grupal y colectiva. Más que un proceso de transmisión, se crean contextos de interacción en los que transitan “imaginarios contruidos desde intereses y posiciones diversas y en algunos casos contrarias y divergentes”. López (2001).

Ahora bien, de todo lo anterior, podemos notar cómo los currículos cumplen funciones distintas según sea el nivel educativo y sus características en tanto que reflejan diferentes finalidades que obedecen a dichos niveles.

7.3.1 Factores a través de los cuales se concreta el currículo

De acuerdo con Dubin y Olshtain (1986), al momento de evaluar currículos existentes deben examinarse los siguientes factores:

7.3.1.1 Materiales: al momento de evaluar materiales existentes es necesario analizar ciertos elementos. El primer elemento es el elaborador y el contexto en el que fueron elaborados los materiales. El segundo elemento es la compatibilidad de los materiales con el programa. Un tercer elemento son las alternativas que ofrecen los materiales a los profesores y a los aprendices. El cuarto es la organización y la integración de las habilidades en los materiales. Un quinto

elemento es la autenticidad de los textos utilizados en la elaboración de los materiales. El sexto y último elemento a tomar en cuenta es la opinión de los profesores y aprendices que han usado el material.

7.3.1.2 Profesores: los profesores son el factor más importante para determinar el éxito de un nuevo programa o nuevos materiales. Los elementos que se deben tener en cuenta al evaluar el profesorado son los siguientes: el manejo de la lengua que posee el profesor; la preparación y experiencia del profesor y la actitud del profesor hacia los cambios que se puedan generar en el programa.

7.3.1.3 Aprendices: El factor estudiantes también es importante ya que, dentro del marco de programas comunicativos, se espera que participen activamente en su proceso de aprendizaje. Con el fin de ayudarlos a convertirse en aprendices responsables es necesario un periodo de formación donde se fomente el aprendizaje autónomo, trabajo en grupo, liderazgo de actividades, etc.

7.3.1.4 Influencia de la visión del lenguaje en el currículo

Un enfoque educativo podría enmarcarse dentro de una de las siguientes visiones de la lengua: una orientación conductista, que considera al ser humano como un ser pasivo que actúa de acuerdo a los estímulos que recibe del medio; una orientación racional-cognitiva, que considera al ser humano como un ente activo e iniciador de todo acto. Finalmente, una orientación humanística, que está ligada al desarrollo y crecimiento individual, haciendo énfasis en los factores afectivos. Generalmente la orientación del currículo es compatible con una o más teorías del lenguaje y el aprendizaje de lenguas.

7.3.2 Características ideales del currículo en las universidades

De acuerdo con Iafrancesco (2004) las características ideales de un currículo en un contexto universitario son: *una inspiración antropológica*, que busque una formación integral de los individuos desarrollando potencialidades y valores humanos; *participación comunitaria*, que permita la inclusión de cada miembro de la comunidad en el proceso curricular; *interdisciplinariedad*, que integre las diferentes ramas del conocimiento; *flexibilidad*, que

permita que el currículo sea modificado en aras de un mejoramiento constante; *coherencia*, que logre que sus elementos constitutivos se interrelacionen y converjan en un sentido específico; *realismo y pertinencia*, que consiga responder a las necesidades del entorno; *proyección*, que en su diseño tenga una visión hacia el futuro; *personalización*, que tome en cuenta las iniciativas personales de los promotores para el beneficio de la comunidad; *gestión estratégica*, que responda a la misión y visión de la institución educativa al igual que a los principios, objetivos y fines del Proyecto Educativo Universitario.

7.3.3 Aspectos curriculares a considerar

López (2001) establece una propuesta que se aleja de la mera utilización discursiva y “aparencial” que, en muchas ocasiones, se le da al currículo y que en definitiva no afecta a los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Él plantea la necesidad de pensar y hacer currículo partiendo de la concepción de los *modelos pedagógicos*.

Encontramos que, según Díaz (1995, en López 2001: 70), “un modelo pedagógico puede considerarse como un dispositivo de transmisión y reproducción que implica “una *dimensión Instruccional* referente a la “organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo” y una *dimensión regulativa* que trata sobre la “organización de las relaciones sociales en la escuela”. En este sentido, pensar el currículo desde estas dimensiones permite un mejor acercamiento al análisis de aspectos concernientes a los agentes y a los elementos que influyen sobre estos. Algunos de estos aspectos, planteados por López (p. 71), son: “¿Qué tipo de hombre interesa formar? ¿Cómo o con qué contenidos, entrenamientos o experiencias? ¿A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación? ¿Quién predomina o dirige el proceso?”.

Es necesario resaltar que el currículo y las “identidades pedagógicas” planteados por una determinada institución deben ser coherentes con el modelo pedagógico que ésta adopta. López (p. 72), expone dos grandes modelos pedagógicos de gran utilización en varios escenarios académicos, estos son:

- El modelo pedagógico de actuación, concede un interés fundamental al resultado específico del adquirente a un texto concreto que de acuerdo a la previsiones, construirá

el adquiriente y a destrezas especializadas necesarias para la producción de este resultado, ya sea texto o producto concreto.

- El modelo pedagógico de competencia, se refiere a los procedimientos para comprometerse con el mundo y para construirlo. Las competencias son intrínsecamente creativas y se adquieren de forma tácita en las interacciones informales. Son logros prácticos.

Los modelos pedagógicos, a su vez, se sitúan respecto al *campo de recontextualización oficial*, es decir, a las disposiciones legales estatales de entes como el MEN. La importancia en conocer dichas disposiciones gubernamentales atiende la necesidad de combatir y evidenciar el discurso político que figura como neutral. Ante esto, López (p. 23) dice: “las estructuras académicas y curriculares no son neutras, comportan o reflejan las formas de distribución del poder y los principios de control social que caracterizan el campo de recontextualización oficial”.

Por otro lado, encontramos que los modelos pedagógicos permiten explorar diversos aspectos problemáticos a través de líneas de investigación. La constante reflexión respecto a las dos dimensiones antes expuestas promueve un replanteamiento permanente del currículo ya que este es susceptible a cuestionamientos y a cambios de mejoramiento.

Finalmente, encontramos otro aspecto que surge en el análisis de los modelos pedagógicos que es lo que López (p. 79) denomina como el *mito curricular*. Este mito consiste en el distanciamiento existente entre el *constructor de palabra curricular* y el *protagonista escucha* que produce un corte en la comunicación sobre la aplicación de los aspectos teóricos implementados en un contexto educativo determinado. Esto evidencia una falta de autonomía del ejecutor ya que éste sólo se restringe a poner en marcha aspectos trazados en escenarios distantes al aula.

Frente a todo lo anterior, se evidencia una gran necesidad de establecer una relación de coherencia entre los aspectos internos del currículo y la ejecución que éste tiene en las instituciones de educación. Para ello, es necesario pensar el currículo más allá de aspectos meramente formales y establecer un escenario de reflexión e investigación constante con base en

el concepto de los métodos pedagógicos. Por último, encontramos que el profesor debe tomar una posición activa respecto a la coherencia interna del currículo y ser un ejecutor consciente del mismo.

7.3.4 Componentes centrales del currículo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle

El programa de la Escuela de Ciencias del Lenguaje está estructurado alrededor de cuatro componentes que están estrechamente relacionados entre sí:

- Los idiomas extranjeros (inglés-francés)
- La pedagogía y la didáctica
- La formación investigativa
- La fundamentación lingüística y en lengua materna.
-

7.3.4.1 Los idiomas extranjeros: inglés y francés

El programa busca desarrollar en los estudiantes las siguientes competencias en inglés y francés:

- Una competencia comunicativa en las cuatro habilidades, que le permita desenvolverse en situaciones de comunicación variadas y de complejidad diversa.
- Una competencia científica que le permita entender la estructura y el funcionamiento morfológico, fonológico, léxico, semántico y sintáctico del inglés y el francés, facilitando así la comprensión, adquisición y la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- Una competencia cultural que le permita convertirse en un sujeto reflexivo y crítico de su cultura, que además conoce las culturas anglo y franco parlantes.
- Una competencia literaria que lo convierta en un lector con conocimientos básicos de teorías y técnicas literarias, que le permitan distinguir los diferentes géneros, realizar análisis literarios y producir textos. Además, que le permita familiarizarse con autores de expresión inglesa y francesa.
- Una competencia pedagógica y didáctica que le permita reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y sobre procesos de enseñanza. Asimismo, que le permita

explorar opciones didácticas y correlacionar con los diferentes modelos pedagógicos aplicables a distintos contextos escolares.

- Una competencia investigativa que le permita mejorar sus prácticas pedagógicas en los contextos escolares donde labora, evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera constante, identificando problemas y planteando soluciones para incidir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

7.3.4.2 Componente de pedagogía y didáctica

El componente pedagógico de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras abarca aspectos teóricos, prácticos e investigativos. El estudio de estos aspectos se lleva a cabo en cuatro espacios a lo largo del currículo:

- La pedagogía y el contexto educativo: En este espacio se aborda una perspectiva general de la pedagogía y de diferentes fenómenos educativos. Por otra parte, se estudian aspectos específicos de la pedagogía y la didáctica de los idiomas extranjeros.
- La enseñanza de lenguas extranjeras: En este espacio se estudia el fenómeno de la enseñanza de las lenguas extranjeras, integrando la parte disciplinar y pedagógica. Es importante resaltar que es aquí donde se integra la teoría y la práctica. Adicionalmente, se busca que el estudiante sea consciente de las implicaciones que su quehacer pedagógico tiene en su entorno social.
- La investigación-acción educativa (investigación formativa): El estudio de los problemas de enseñanza de las lenguas extranjeras en diferentes contextos y la reflexión sobre ellos se realizan tanto desde el componente de lengua extranjera (primera fase) como en el componente de investigación.
- La práctica profesional y la investigación formativa: El programa integra de manera gradual la práctica pedagógica e investigativa desde el inicio de la formación de los estudiantes hasta el final, pues el estudiante realiza su trabajo de grado y su práctica docente paralelamente.

7.3.4.3 Componente de investigación

El programa comprende un componente investigativo que hace énfasis en la investigación educativa. El componente se desarrolla a lo largo de los diez semestres de la licenciatura. Los fundamentos investigativos permiten al estudiante examinar diversos problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en diferentes contextos educativos. Es necesario que el estudiante se involucre en una dinámica de reflexión sobre el proceso de aprendizaje de lenguas en el salón de clase, así como sobre aspectos metodológicos y pedagógicos de la enseñanza de los idiomas.

El componente de investigación abarca diversos aspectos teóricos y prácticos. Su estudio se lleva a cabo en tres etapas:

- Sensibilización a la investigación en el aula de clase (investigación formativa): Los estudiantes se inician en la reflexión sobre los problemas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en los primeros cursos de las lenguas extranjeras a través de la elaboración de diarios, observaciones y entrevistas.
- Formación teórico-práctica en metodología de investigación: Esta etapa comprende el estudio sistemático de aspectos de metodología de investigación. En un primer momento, la formación se centra en el desarrollo de habilidades investigativas en el campo educativo y se privilegia la investigación de tipo cualitativo. Además, se da el acercamiento a las instituciones educativas y se realizan tareas prácticas de investigación. En un segundo momento, se estudian otros enfoques investigativos de corte cualitativo y cuantitativo. Asimismo, se estudian las etapas de preparación de un proyecto de investigación para que los estudiantes diseñen un anteproyecto.
- Preparación y ejecución del Trabajo de Grado: El estudiante debe plantear y desarrollar un trabajo de grado, el cual puede estar relacionado con la Práctica Docente. En su trabajo podrá resolver un problema particular de una institución de la cual ya posea algún conocimiento y conducir estudios de tipo investigación-acción.

7.3.4.4 Fundamentación en lingüística y lengua materna

En el documento *Currículo y plan de estudios, Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés* (2006) aparece la *enseñabilidad* como concepto clave para justificar la fundamentación lingüística y en lengua materna que hace parte del programa. La enseñabilidad es definida como: “la posibilidad y la necesidad de facilitar al estudiante el acceso a los conocimientos y a las competencias necesarias para formarse para formar en el campo de las lenguas extranjeras”; es decir, el futuro docente debe conocer los elementos necesarios para la comprensión del objeto en el cual se basará su desempeño profesional.

De acuerdo con lo anterior, el licenciado en lenguas extranjeras debe tener una visión del lenguaje integradora que incluya el reconocimiento y análisis de las lenguas en cuanto a su función, estructura y funcionamiento. Además, debe tener claros otros aspectos como las posibilidades de construcción de sentido en los procesos de interacción, los procesos cognoscitivos y sociales que se dan en el discurso.

La lengua materna, además de ser el fundamento de la identidad y cultura propias, es fundamental en la formación del licenciado en lenguas extranjeras ya que es el vehículo de acceso al conocimiento del mundo en general, como de las disciplinas involucradas en el programa. Por otra parte, a partir del estudio de la lengua materna, se busca que el futuro licenciado reflexione ampliamente sobre las posibilidades para generar transformaciones a nivel pedagógico, conceptual, ético y político que contribuyan al país, a la sociedad y a la producción de conocimiento.

Los aspectos fundamentales de los sistemas lingüísticos como la definición de lengua, su funcionamiento y su utilización hacen parte de los conocimientos que debe adquirir el futuro licenciado de lenguas extranjeras. Con este fin, el estudiante debe hacer un estudio de la lingüística desde diferentes perspectivas: formal, histórica, psicológica y social.

- a) *Formal o lógico estructural*: este aspecto tiene que ver directamente con el estudio de las unidades y métodos de análisis de la estructura lingüística. El objetivo de estas bases de lingüística descriptiva es que el estudiante pueda analizar no sólo los aspectos específicos de su lengua materna, sino los problemas estructurales de las lenguas extranjeras.

- b) *Histórica*: el estudio diacrónico de las lenguas objeto permite la comprensión de los procesos de evolución y cambios de las lenguas, lo que ayuda a entender y explicar muchas de las manifestaciones actuales de las lenguas objeto y los fenómenos de variedad lingüística que se dan en el uso actual de dichas lenguas.
- c) *Psicológica*: se invita a reflexionar sobre los procesos cognitivos y psicológicos involucrados en la adquisición del lenguaje. Entendiéndose por lenguaje “*la facultad mental por medio de la cual todos los seres humanos pueden adquirir una o más lenguas a temprana edad*”. En este aspecto se estudian diversas perspectivas sobre la adquisición del lenguaje: las operaciones intelectuales y su relación con la adquisición del lenguaje; la naturaleza social del lenguaje; y la naturaleza biológica del lenguaje.
- d) *Social*: el carácter social del lenguaje es otro aspecto fundamental del componente de lingüística ya que es en el contexto social de la comunidad donde es utilizado. Dentro de esta perspectiva del lenguaje, se establece una relación de dependencia entre la cultura, la sociedad y el lenguaje.

Después de considerar aspectos importantes del currículo y de conocer los elementos centrales que componen la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, se procederá a enfocar el trabajo al tema de la formación lingüística en programas de formación docente en lenguas extranjeras.

7.4 Aportes de la lingüística a la enseñanza de lenguas

De acuerdo con Vez (2000), la investigación en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, concebida como “un campo de indagación que se extiende desde los estudios teóricos de las lenguas al terreno práctico del aula de lengua extranjera”(p. 12), tan sólo cuenta con 50 años de existencia. Con el fin de mostrar la evolución de esta área y su incursión en la enseñanza de lenguas, el autor hace un pequeño recuento histórico desde la gramática tradicional, el modelo estructural, el modelo generativista hasta la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas en la época actual. El propósito del autor es animar a quienes se forman como futuros docentes de lenguas a convencerse de que una fundamentación lingüística aplicada a la enseñanza de una segunda lengua será útil como base conceptual sobre la cual desarrollar

mejor sus prácticas de aula. De igual forma, el autor afirma que “la formación lingüística de los profesores de lenguas extranjeras resulta tan indiscutible como la preparación física de un profesor de educación física”(p. 23).

El papel histórico de la lingüística ha estado sujeto a problemas, tanto de exceso como de defecto. Krohn (1970), citado en Vez (2000), hizo una triple distinción (p. 25):

- que la enseñanza de lenguas depende totalmente de la lingüística
- que la lingüística justifica las distintas actividades del aula
- que la lingüística tan sólo proporciona una serie de ayudas valiosas a la enseñanza de lenguas pero sin llegar a determinarla.

Siguiendo a Vez, las dos primeras opciones no han tenido mayor éxito en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, la tercera opción ha sido la más aplicada. En relación con las ayudas valiosas, Carford (1964), citado en Vez (2000), destacó dos esferas de contribución de la lingüística (p. 25):

- la provisión de una descripción adecuada de la lengua extranjera objeto de aprendizaje;
- la comparación y contraste entre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas primeras y los procesos de apropiación de nuevas lenguas añadidas.

Según el autor, estas dos contribuciones han sido y continúan siendo centrales en la naturaleza de los conocimientos en la didáctica de lenguas extranjeras. Además, incluye una tercera contribución: “la consecución, por medio de las aplicaciones de la teoría lingüística, de una taxonomía que permita orientar los contenidos curriculares en el área de lenguas extranjeras de una forma sistemática y fundamentada” (p. 25).

7.4.1 Formación lingüística del docente de lenguas extranjeras

Vez afirma que la formación lingüística del profesorado, sin llegar a suponer que todos los profesores de lenguas deban convertirse en verdaderos lingüistas, capacita al profesorado para que puedan ser críticos con respecto a los cursos y materiales que el mundo comercial pone a su

alcance en las aulas, además de ayudarlo a avanzar en su desarrollo profesional y en la innovación de las prácticas del aula.

El autor afirma que la formación lingüística permitirá a los profesores emplear sus conocimientos de la descripción de la lengua objeto de aprendizaje para que puedan ir más allá de la explicación de fenómenos gramaticales. El conocimiento instrumental que un profesor cualificado de lengua extranjera pueda llegar a tener de esa lengua es sólo el producto de reglas interiorizadas durante los años de contacto con la misma. Sin embargo, ese dominio no constituye un “conocimiento profesional” apropiado para el ejercicio de la enseñanza de la lengua extranjera. Un conocimiento profundo de la lengua que se enseña significa que las reglas interiorizadas se ponen al servicio de la dimensión comunicativa, de modo que puedan ser exteriorizadas de manera objetiva. Cuando el conocimiento instrumental de la lengua se complementa con el conocimiento explícito, el profesor está en capacidad de hablar de forma consistente y coherente sobre la estructura interna de esa lengua.

7.4.2 Perspectiva social, pragmática y sociológica de la lingüística

Seguendo a Vez (2000), el uso del lenguaje, en su función social, es estudiado por la pragmática. Se intenta esclarecer “las modalidades de uso del lenguaje, su función comunicativa, su organización como instrumento que transmite información, su constitución a base de formaciones discursivas, todo saturado de presupuestos social e ideológicamente determinantes” (p. 232). En esta área, dice el autor, se pueden incluir estudios de psicolingüística y sociolingüística, análisis del discurso, la teoría de los actos de habla y de las normas de conversación. El autor plantea que conocer la lengua no es suficiente, debido a que el significado de muchos de nuestros actos de habla está determinado por un complejo mundo de conocimientos sociales.

Vez plantea que el lenguaje se usa dentro de unos contextos discursivos que están influenciados por los aspectos ideológicos que se derivan de los sistemas e instituciones sociales donde esos usos tienen lugar. Por tal motivo, se ha llegado a un consenso sobre el hecho de que el componente sociológico complementa los nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras, haciendo énfasis en la relación entre lengua, cultura y sociedad.

7.4.3. Apropiación sociocultural en el aprendizaje de nuevas lenguas

De acuerdo con Vez, la preocupación por establecer relaciones entre el lenguaje y la sociedad ha tenido vigencia durante varias décadas. Sin embargo, la integración de la lengua con su contexto sociocultural no ha sido una tarea fácil dado que el profesorado se ha enfrentado a un dilema: una excesiva atención a las formas lingüísticas, sin consideración de sus usos en situaciones de comunicación reales, distorsiona la realidad de los usos lingüísticos; una concentración excesiva en los usuarios de esas formas y sus contextos culturales y sociales tiende a que la enseñanza de las mismas sea superficial.

El autor señala tres líneas que tratan de incidir en el desarrollo de una cultura lingüística en el área de la enseñanza de lenguas, a partir del avance hacia una dimensión sociopragmática (p. 238):

La sociología y la antropología: porque proporcionan los instrumentos para el estudio sistemático de las sociedades y las culturas del que se derivan los contextos necesarios para un estudio del lenguaje y sus respectivas aplicaciones al ámbito de las lenguas segundas y extranjeras.
La sociolingüística: porque proporciona una serie de conceptos e información sistemática para un estudio del lenguaje en un medio social, cultural e interpersonal.

La sociología del lenguaje: porque sugiere la manera de observar a las lenguas y a la didáctica del lenguaje desde una perspectiva sociológica y nos ayuda a la interpretación de las enseñanzas y los aprendizajes lingüísticos de nuevas lenguas añadidas a la/s propia/s como una respuesta social a la preocupación por los contactos interculturales y étnicos entre grupos de individuos con diferentes lenguas y culturas.

Vez afirma que la relación entre lenguaje y sociedad es de absoluta importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que la finalidad de los aprendizajes lingüísticos de otras lenguas tiene que ver con el establecimiento de algún tipo de contacto o comunicación fuera de uno mismo y de su grupo cultural, de su comunidad de habla.

7.4.4 Integración de la teoría y la práctica

Según Vez (2000), ha existido una discrepancia entre teoría y práctica que mantiene distantes la una de la otra. A pesar de que la lingüística aplicada ha ejercido una tarea de mediación, se siguen percibiendo diferencias. El autor propone una mayor integración entre la teoría (lingüística) y la práctica (enseñanza de lenguas), de manera que se beneficien tanto los contenidos objeto de enseñanza como el aprendizaje de la lengua. El autor dice que el “trabajo didáctico de transformación” llevado a cabo por el profesor, es decir, el conocimiento que lo a lleva transformar inevitablemente el conocimiento incluido en el currículum en algo que tenga sentido para los estudiantes, es una muestra posible del puente entre teoría y práctica que la enseñanza de lenguas ha tratado de construir. Siguiendo a Vez (2000), es necesario crear puentes entre los conocimientos teóricos –conocimiento lingüístico de la lengua extranjera- y los conocimientos prácticos de aula –los conocimientos que pueden llegar a ser incorporados por los aprendices de la lengua extranjera en su proceso de apropiación lingüística de una nueva forma de significar-. Estos puentes evitarán continuar “en busca de una teoría que nunca llega en el campo disciplinar de la enseñanza de lenguas extranjeras y que, tal vez, sea una de las razones de quienes la juzgan un área de conocimiento débil y empobrecida” (p. 207-208).

7.4.5 Ideas para mejorar la formación teórica del profesor de lenguas

De acuerdo con Jiménez (1997), una licenciatura que tiene como fin la formación de profesores de inglés debería incluir los principios básicos que contribuyen a la teoría y a la práctica de la enseñanza de esa lengua. Siguiendo a Stern (1983), citado en Jiménez (1997), estos principios básicos se derivan de aspectos tomados de varias disciplinas: lingüística, psicología, sociología, sociolingüística, pedagogía, tecnología educativa. Para Jiménez, el futuro profesor necesita recibir una formación completa en lingüística que lo lleve a ser capaz de describir la lengua objeto de aprendizaje y enseñanza, así como la propia lengua materna. Según la autora, la lingüística debe estar presente en la formación inicial de profesorado, especialmente en los aspectos que van a ser útiles en su vida profesional como la fonética, la fonología, la gramática estructural y funcional, la lingüística contrastiva, la lexicografía y el análisis de los distintos tipos de discurso. De acuerdo con Jiménez, esta formación lingüística debe estar encaminada o al menos relacionada con el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

La autora también recomienda la introducción de otras asignaturas tales como la psicología, la psicolingüística, la sociología y la sociolingüística. La sociología, afirma Jiménez, permite al profesor entender el lugar que ocupa la lengua en el comportamiento humano; de igual forma, facilita el conocimiento de aspectos que no tienen que ver con la lengua, pero sí con la enseñanza, por ejemplo la dinámica de interacción de grupo, el estatus del profesor y el centro educativo en la sociedad, la política educativa, etc. Por su parte, la sociolingüística permite al estudiante conocer la lengua desde el punto de vista de la variación existente en función de ciertos elementos tales como la clase social, el sexo, la edad, el origen étnico, así como también le ofrece información sobre la variación lingüística que existe según los distintos actos de habla, la situación comunicativa o el tema de conversación. De igual forma, le permite establecer la relación entre actitud hacia el idioma y el grado de dominio de éste. En lo que concierne a la psicología y la psicolingüística, la autora considera que son esenciales para la formación del estudiante puesto que le ayudan a comprender, entre otros aspectos, las etapas evolutivas del ser humano, su desarrollo cognitivo, los distintos procesos de adquisición de las lenguas, la relación entre factores individuales y el aprendizaje.

8. METODOLOGÍA

8.1 Enfoque Metodológico

Una definición clara de los propósitos y de la metodología de investigación es indispensable para determinar las técnicas e instrumentos para la recolección de datos más adecuados y el posterior análisis de éstos. El presente trabajo de investigación, como parte del macroproyecto '*Evaluación de los procesos académicos del programa de licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*', se encuentra enmarcado dentro de una metodología de **investigación evaluativa**.

Según Cabrera (1987, en Sandín, 2003, p. 176), la investigación evaluativa es “una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación”.

También podemos considerar la definición de investigación evaluativa expuesta por Van der Maren (2003). Para él, ésta consiste en observar para valorar. Este proceso, como toda evaluación, implica al menos dos fases: la recolección de la información y el juicio o decisión. La primera fase consiste en recoger información completa y pertinente, de acuerdo a lo que se pretende evaluar, antes de seguir a la segunda fase en donde se emite un juicio. Este juicio no tendrá valor a menos que la información recogida cumpla con los requisitos mencionados y sea además válida, es decir, que sea digna de credibilidad.

El término investigación evaluativa se usa con el propósito de precisar que la valoración de los fenómenos educativos requiere de procesos sistemáticos y rigurosos que aporten evidencias válidas basadas en dichos procesos. Este tipo de investigación, mediante el uso de diversos métodos, aporta información sobre los programas educativos y permite resolver las cuestiones planteadas en torno a ellos, con el fin de informar y facilitar la toma de decisiones.

Green (1994, en Sandín, 2003) presenta cuatro enfoques fundamentales en la evaluación de programas (positivista, pragmático, interpretativo y crítico) que estructuran los diferentes

métodos de evaluación adoptados dentro de cada una de dichas perspectivas. En nuestro caso, seguimos una **perspectiva interpretativa** en la que “se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos” (Sandín, 2003, p. 179). Por consiguiente, se busca comprender el programa de forma contextualizada desde la perspectiva de quienes participan en él. Las principales estrategias metodológicas que se presentan desde este enfoque serían: los estudios de caso, las entrevistas, las observaciones y el análisis de documentos.

Por su parte, McMillan & Schumacher (2005) presentan los tipos de enfoques evaluativos que más se utilizan. Dentro de éstos encontramos la **evaluación naturalista/participante** que surge como respuesta a los enfoques ‘mecanicistas e insensibles’ que se daban en la evaluación educativa y que no reflejaban las perspectivas de quienes se encontraban en el mundo de la educación. Es por esto que este enfoque holístico utiliza una multiplicidad de datos que permiten comprender los valores divergentes de una práctica a partir de las perspectivas de los participantes. Los datos provienen de distintas fuentes y pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos. En el caso específico de nuestro trabajo, se busca la participación de diversos actores (estudiantes y profesores) como fuente fundamental de información pertinente y necesaria para alcanzar los objetivos de este subproyecto.

8.2 Procedimiento Metodológico

Para el desarrollo de esta investigación consideramos la implementación de diversos procedimientos e instrumentos que nos permiten obtener una descripción completa de la realidad a investigar y una visión acerca de la percepción que tienen los estudiantes y los profesores en relación con el rol del componente de fundamentos lingüísticos en la formación de licenciados en Lenguas Extranjeras.

Para este subproyecto decidimos obtener los datos de dos fuentes principales. Primero acudimos a los documentos oficiales (Currículo y Plan de Estudios y programas de curso) para obtener y analizar la información encontrada en ellos. Acudimos igualmente a los actores participantes en los procesos académicos (estudiantes y profesores) para conocer sus experiencias y opiniones acerca del componente de fundamentos lingüísticos. Los instrumentos utilizados para recoger los

datos con los actores fueron entonces la entrevista y el grupo focal. A continuación describimos los procesos metodológicos seguidos.

8.2.1 Análisis Documental

El análisis documental, conocido también como análisis de contenido, es una técnica para el análisis de la comunicación humana usada para decodificar los mensajes plasmados en diferentes documentos. Esta técnica asume como principio que “los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y las creencias de los receptores de estos” (Cabero y Loscertales, 1996, p. 1).

El análisis de contenido puede ser tanto de tipo descriptivo como inferencial y pueden utilizarse técnicas tanto de análisis cuantitativo como cualitativo. Además, el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede considerarse su contenido latente. Con esta técnica se puede abordar un gran volumen de información e incluir una diversidad de textos y materiales, especialmente fuentes primarias, producidos en diferentes momentos. Además, permite obtener datos que pueden ser cuantificables.

A la hora de aplicar el análisis de contenido se propone seguir cinco grandes fases: pre-análisis, formación del sistema categorial, codificación, análisis e interpretación y presentación del informe. (Cabero y Loscertales, 1996)

A continuación se describen las fases seguidas en esta investigación para realizar el análisis documental de programas de cursos del área de fundamentos lingüísticos del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Pre-análisis

Esta es una fase de organización de la investigación en donde se definen los objetivos concretos por alcanzar, se identifica y se selecciona la muestra a analizar, se hace un primer contacto con ésta y se revisa la literatura pertinente.

Para esta investigación, se consideró la importancia de conocer y describir cómo se da la articulación entre los cursos del componente de lingüística y los cursos de los otros componentes del programa. Para esto, tuvimos en cuenta los diferentes elementos del programa: presentación, objetivos, metodología, evaluación y bibliografía. Dada la imposibilidad de observar una muestra significativa de clases, debido a limitaciones de tiempo y de logística, se decidió que la mejor

manera de obtener información válida y fiable respecto a lo que sucedía en los cursos, era mediante la revisión de documentos oficiales, en este caso, de los programas de curso elaborados por los profesores del área. Esta decisión permitió además incluir programas de diferentes años para obtener una visión más amplia del fenómeno y, realizar comparaciones con el Currículo y Plan de Estudios de la Licenciatura.

Selección de la muestra de programas

La selección de programas de cursos se planteó teniendo en cuenta la cohorte del año 2000, fecha de inicio del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Para garantizar la presencia de programas en varios momentos de la Licenciatura, se seleccionó también la cohorte 2006, la cual estaría cursando el noveno semestre del programa, es decir, ya habría cursado todas las asignaturas del componente de lingüística.

De la totalidad de programas inicialmente seleccionados de acuerdo con las cohortes, no se consiguió uno de ellos (Análisis del Discurso 2002A). Éste se reemplazó por un programa realizado un año después (2003A). Además, para garantizar la representación de todos los profesores que habían dictado dichas asignaturas y que no estaban presentes en la muestra inicial, se procedió a seleccionar programas de otras cohortes (ver Anexo 1).

Formación del sistema categorial y Codificación.

La formación del sistema categorial es la fase más significativa del análisis de documental ya que refleja el propósito de la investigación y la teoría que sustenta el estudio. La codificación es una etapa que puede ser simultánea o anterior a la elaboración del sistema categorial. En ella se eligen las unidades de análisis o registro y se determinan los indicadores de codificación que se utilizarán. En esta etapa, la utilización de una plantilla donde se sitúen los datos permite facilitar el análisis y homogenizar la información.

En nuestro caso, la unidad de análisis o registro a la cual se le aplicó el sistema categorial propuesto es el programa de curso. Las categorías de esta investigación se establecieron mediante la revisión teórica y conceptual del objeto de estudio (articulación con otros componentes y

aporte del componente a la formación del licenciado) y el pre-acercamiento a los textos de análisis (programas).

La definición de las categorías y el análisis de los programas se dieron en dos etapas. En la primera se estableció el tipo de información más común que se presentaba en los programas.

Toda esta información se consignó en la plantilla *Análisis por programa*. En este cuadro, dividido en cinco partes, se registró la información relacionada con la manera como se articula el curso con los demás componentes del programa a través de los objetivos y otros elementos del documento. Además, se consignaron los contenidos del curso, los objetivos, los productos solicitados y la bibliografía (ver Anexo 2).

Análisis e interpretación

Posteriormente, se realizó una descripción de lo encontrado en los cuadros, partiendo de dos categorías que consideramos las más relevantes para nuestros objetivos: relación con otros componentes del programa (ROCP) y objetivos (OBJ). También se relacionó la información analizada con las diferentes perspectivas que se abordan en la formación lingüística de los estudiantes, tomadas del documento Currículo y Plan de estudios de la Licenciatura.

8.2.2 Entrevista a docentes del componente de fundamentos lingüísticos

Con el objetivo de conocer la visión y las apreciaciones del componente de fundamentos lingüísticos de los docentes encargados de los seis cursos evaluados en esta investigación, se realizaron entrevistas individuales a un total de ocho docentes del Departamento de Lingüística. Seis de las entrevistas fueron realizadas en vivo y las otras dos fueron completadas por los profesores de forma escrita (ver Anexo 3). Otra parte de las apreciaciones de los profesores con respecto al rol del componente en el programa de Lenguas Extranjeras se recogió durante una reunión que se llevó a cabo el 1 de diciembre de 2010 con los profesores del Departamento de Lingüística. Esta reunión tuvo como finalidad presentar los avances del proyecto de investigación y recibir realimentación de parte de los docentes. Así mismo, se aprovechó el espacio para indagar acerca de las opiniones de los docentes con respecto al componente.

8.2.3 Grupo focal

El término grupo focal ha sido conceptualizado ampliamente en el campo de la investigación en ciencias sociales. Éste consiste en “el uso de una sesión de grupo semiestructurada, moderada por un líder grupal, sostenida en un ambiente informal, con el propósito de recolectar información sobre un tópico designado” (Carey, 2006, p. 264).

El propósito de esta técnica es recoger experiencias personales, creencias y opiniones relacionadas con el tema tratado por medio de unas preguntas guía desarrolladas por el líder del grupo, que puede ser alguien diferente del investigador. Muy a menudo se recurre a un co-líder para ayudar con la logística y la toma de notas.

El uso de grupos focales involucra las fases de preparación, implementación y análisis e interpretación. En la fase de **preparación** se estudia el tema de investigación y se desarrollan las preguntas guía. También se seleccionan y se reclutan los participantes del grupo y se realizan los arreglos logísticos (lugar, refrigerios, equipos de grabación de audio y preparación del líder o líderes de grupo). En la fase de **implementación** se realiza una introducción al grupo focal donde se expone el objetivo de éste. El líder del grupo realiza las preguntas y estimula las respuestas de los participantes permaneciendo neutral. Al finalizar las preguntas se realiza una síntesis de la discusión para que los participantes puedan clarificar o corregir la información registrada en caso de ser necesario. En la última fase, **análisis e interpretación**, se estudian las transcripciones y se determinan las categorías de análisis que permitirán organizar los datos y generar conclusiones.

En el caso de este subproyecto, consideramos necesario conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes de diferentes semestres de la Licenciatura para dar cumplimiento a nuestro objetivo general: Analizar del rol del componente de fundamentos lingüísticos en la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle; y a dos de nuestros objetivos específicos: analizar la articulación de los cursos que hacen parte del componente de fundamentos lingüísticos con los demás componentes del programa; y caracterizar el aporte del componente de fundamentos lingüísticos en la experiencia de estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

8.2.3.1 *Preparación*

De acuerdo a Schumacher & MacMillan J. (2005:137-139), para la selección de la muestra, se realizó un **muestreo aleatorio estratificado no proporcional**, procedimiento en el cual la población se dividió en subgrupos sobre la variable de semestre y jornada. Luego, se seleccionó el mismo número de participantes para cada estrato de la muestra (entre 5 y 6 personas). Por último, se realizó un **muestreo sistemático** a partir de la lista obtenida, se comenzó con un elemento seleccionado de forma aleatoria y luego se estableció un número de diferencia (5) para la selección de la muestra del total de la población que cumplía con los siguientes criterios de selección de participantes:

Cuarto semestre: estudiantes que habían cursado las tres primeras asignaturas del componente de fundamentos lingüísticos. Estudiantes que estaban cursando Análisis del Discurso y Psicolingüística.

Sexto semestre: estudiantes que estaban cursando la asignatura de Lingüística Aplicada, que tiene como prerequisite el componente de fundamentos lingüísticos.

Octavo y décimo semestre: estudiantes que hayan completado los cursos del componente de fundamentos lingüísticos.

De esta forma se garantizó un número mínimo de 6 estudiantes por cada semestre en cada jornada. Además de los estudiantes seleccionados se estableció la inclusión de voluntarios, es decir, aquellos estudiantes no seleccionados en la muestra que deseaban participar.

La promoción del grupo focal se realizó la semana anterior a éste mediante carteleras ubicadas en varias partes del edificio de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Estas carteleras incluían información acerca de la forma de selección de los participantes, los listados de los elegidos y la invitación a los voluntarios.

Las preguntas se elaboraron en torno a tres temas: el aporte del componente de fundamentos lingüísticos a la formación del licenciado en lenguas extranjeras; la articulación del componente

de fundamentos lingüísticos con los otros componentes; y la ubicación de los cursos en la malla curricular (ver Anexo 4).

8.2.3.2 Implementación

El grupo focal se realizó el día 22 de marzo de 2011 de 8:00 am a 10:00 am en la jornada diurna y de 4:00 p.m. a 6:00 p.m. en la jornada vespertina. Los objetivos generales y específicos del subproyecto fueron presentados por el moderador general al inicio de cada sesión. También se informó que la discusión iba a ser grabada y que se garantizaba la confidencialidad. Cada subgrupo contaba con un moderador y un asistente que tomaba apuntes. Después de que todos los grupos finalizaron la discusión, se socializaron las opiniones expresadas.

8.2.3.3 Análisis e interpretación

Las grabaciones, tanto de entrevistas a profesores, como las sesiones de grupos focales, fueron transcritas, categorizadas y se realizaron las síntesis que se presentarán más adelante.

9. RESULTADOS

9.1 Análisis de programas

A continuación se presenta la síntesis que se realizó por cada una de las asignaturas del componente de fundamentos lingüísticos. Se describirán las relaciones que se encontraron con otros componentes del programa, al igual que los objetivos de cada asignatura. Para mayor información sobre los programas de cada asignatura (contenidos, productos solicitados y bibliografía), consultar los anexos que se citan junto a los nombres de los cursos.

9.1.1 Asignatura: Introducción al estudio del lenguaje (ver Anexo 5)

9.1.1.1 Relación de la asignatura con otros componentes del programa

El programa del curso de Introducción al estudio del lenguaje del año 2000B, que fue construido entre los dos profesores que lo dictaron, es igual al programa del mismo curso dictado en 2006B (grupos 01 y 03). Se puede encontrar una relación de este curso con el componente pedagógico, ya que además de hacer una introducción a conceptos de lingüística general, se introduce la historia de las orientaciones teóricas y los movimientos que dieron origen a los distintos métodos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el programa del curso ofrecido en 2008B (grupos 02 y 04) podemos ver una relación con el componente pedagógico, ya que en sus contenidos se aborda la temática de la adquisición de las lenguas, la cual se desarrolla a través del estudio de la adquisición de la primera lengua y la adquisición/aprendizaje de la segunda lengua.

9.1.1.2 Objetivos

El programa del curso ofrecido en 2000B es el mismo del ofrecido en 2006B (grupos 01 y 03), salvo por un objetivo nuevo que busca que el estudiante reconozca *la diversidad lingüística existente en el mundo y específicamente en Colombia*. El objetivo general del curso busca poner en contacto al estudiante con la problemática del estudio del lenguaje, para lo cual el estudiante debe conocer la diferencia entre lenguaje humano y lenguaje animal, al igual que las principales hipótesis en relación con el origen del lenguaje, aproximarse a los principales conceptos de la lingüística y diferenciar los diferentes niveles de análisis lingüístico, que se convierten en los

objetivos específicos del curso. Podemos decir que los contenidos del curso contribuyen a alcanzar los objetivos del mismo, pues todos los temas abordados permiten desarrollar en el estudiante los conocimientos que los objetivos plantean.

El programa del curso ofrecido en 2008B tiene como objetivo central *abarcAR un buen número de temas y problemáticas de la lingüística y conectar temáticas lingüísticas que se adelantan en el programa de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (nivel de pregrado)*. Estas temáticas son: comunicación animal y comunicación humana; fundamentos biológicos; adquisición de la lengua; propiedades específicas del lenguaje humano; fonética y fonología; palabras y morfología; gramática; semántica, pragmática y análisis del discurso, adquisición de la primera lengua; adquisición/aprendizaje de la segunda lengua; lingüística histórica y comparativa y lengua, sociedad y cultura.

Los objetivos de estos cursos muestran una correspondencia con la definición de la asignatura en el Currículo y plan de estudios, la cual plantea que en el curso de Introducción al estudio del lenguaje *se presenta un panorama general de los diversos aspectos a partir de los cuales se aborda el estudio del lenguaje, así como de las diferentes perspectivas y subdisciplinas con que cuenta la lingüística para abordarlos*.

9.1.2 Asignatura: Fonología y morfología (ver Anexo 6)

9.1.2.1 Relación de la asignatura con otros componentes del programa

El programa del curso de Fonología y Morfología ofrecido en el año 2001A fue construido entre los tres profesores que dictaron los cursos en la jornada diurna y vespertina. Podemos encontrar una relación de este curso con el componente de Lenguas Extranjeras y con el de lengua materna, ya que busca que el estudiante *tenga una visión panorámica de tres disciplinas básicas en el análisis de la lengua: la fonética, la fonología y la morfología*. Para lograr este objetivo, el estudiante debe *tener una visión global de las características fonológicas y morfológicas de su lengua materna, el español, y de las lenguas objeto de estudio, el inglés y el francés*. Sin embargo, este programa no explicita en sus contenidos que se trabajarán las características fonológicas y morfológicas de dichas lenguas, en correspondencia con lo planteado en los objetivos.

En el programa del curso ofrecido en el año 2007A (grupos 01 y 03) cambia un poco la redacción de la presentación y se agrega un pequeño párrafo donde se especifica que *un profesional del área del lenguaje debe comprender el funcionamiento de estas estructuras lingüísticas básicas* (fonología y morfología) y *conocer los mecanismos del análisis de las mismas*. Podemos decir que este párrafo explicita el aporte del curso a la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras y que, específicamente, busca desarrollar la *competencia científica*, mencionada en el Currículo y plan de estudios en relación con los idiomas extranjeros (inglés y francés). Dicha competencia busca que el estudiante entienda *la estructura y el funcionamiento morfológico, fonológico, léxico, semántico y sintáctico de las lenguas inglesa y francesa, de manera que se les facilite la comprensión, la adquisición y la enseñanza de estas lenguas*.

Por otra parte, el programa del curso ofrecido en el mismo período para los grupos 02 y 04, tiene una presentación más breve, en la cual se hace énfasis en la aplicación de la *base conceptual general a datos empíricos de lenguas concretas*. Podemos ver la relación del curso con el componente de lenguas extranjeras, cuando explicita que *en la medida de lo posible, se abordarán el español, lengua materna de los estudiantes, el inglés y el francés, lenguas objeto de estudio de los mismos*. Los contenidos del programa también nos permiten ver esta relación cuando se aborda el tema de los sistemas fonológicos del español, el inglés, el francés y otras lenguas, a diferencia de los programas anteriormente mencionados.

En uno de los cursos ofrecidos en 2010A, se encuentra una relación implícita con el componente de lenguas extranjeras en sus objetivos y metodología, pues se busca introducir al estudiante en el estudio de la fonología. Para este trabajo, se hace énfasis en la fonética articulatoria y los temas que se tratan son la descripción y clasificación de sonidos, los alfabetos fonéticos, vocales y consonantes, la noción de distribución, fonemas y alófonos, la sílaba, la prosodia, los cuales se pueden conectar con el estudio de las lenguas extranjeras. En relación con la morfología, se trata el morfema, alomorfos y condicionantes, afijación: flexión y formación de palabras, temas que pueden aplicarse a las lenguas extranjeras. Sin embargo, el programa no menciona de manera explícita que se harán conexiones con el componente de lenguas extranjeras.

9.1.2.1 Objetivos

Los cursos ofrecidos en 2001A y en 2007A (grupos 01 y 03) pretenden *dar una visión panorámica de tres disciplinas básicas en el análisis de la lengua: la fonética, la fonología y la morfología, entendidas como niveles descriptivos que forman parte del sistema lingüístico*. Estos dos programas comparten los mismos objetivos específicos (4), salvo por pequeños cambios. En el tercer objetivo, que en 2001A que el estudiante debe estar en *posibilidad de analizar de manera descriptiva y comparativa datos lingüísticos, en el nivel fonológico y en el morfológico, tanto de lenguas conocidas como de lenguas consideradas como “exóticas” (lenguas indígenas americanas, africanas, etc.)*. En el programa de 2007A (grupos 01 y 03), se agrega una línea que precisa cuáles son estas lenguas (español, inglés y francés). Encontramos que los contenidos del curso contribuyen a alcanzar los objetivos del mismo, pues los temas que se abordan se corresponden con los conocimientos y destrezas que se busca desarrollar en el estudiante. Sin embargo, como ya se dijo anteriormente, estos programas no explicitan en sus contenidos que se trabajarán las características fonológicas y morfológicas del español, inglés o francés, en correspondencia con lo planteado en los objetivos.

Por otro lado, en el programa del curso ofrecido en 2007A (grupos 02 y 04), cambia un poco la redacción del objetivo general y se mantienen solo tres de los objetivos específicos, pues el último, que busca que el estudiante *tenga una visión global de las características fonológicas de su lengua materna, el español, y en las lenguas objeto de estudio, el inglés y el francés*, se elimina, tal vez porque esta idea ya está contenida en el objetivo general. Podemos decir que estos cursos contribuyen a la formación lingüística desde la perspectiva *formal o lógico-estructural* que, según el Currículo y plan de estudios, tiene como propósito preparar al estudiante en el campo de la descripción lingüística. Estos conocimientos le permitirán profundizar tanto en aspectos específicos del español como de las lenguas extranjeras, lo que aporta elementos valiosos para hacer propuestas pedagógicas más adelante en su vida profesional.

El curso ofrecido en 2010A (dato del grupo no disponible) plantea dos objetivos: a) *Iniciar al estudiante en el estudio de la fonología partiendo del conocimiento de los sonidos humanos* y b) *Presentar y desarrollar los principales aspectos de la morfología a partir de la noción de “palabra”*.

9.1.3 Asignatura: Sintaxis y semántica (ver Anexo 7)

9.1.3.1 Relación de la asignatura con otros componentes del programa

La descripción de este curso en el documento Currículo y Plan de Estudios plantea lo siguiente: *en este curso se aborda el estudio formal de las lenguas naturales en sus niveles sintáctico y semántico. Se tratan las estructuras y las categorías básicas de estos niveles, dando atención especial al español, al inglés y al francés.* En el análisis específico de los programas, encontramos que el programa del curso ofrecido en 2001B (grupos ¿02 y 04? Dato no disponible) tiene una posible relación con el componente de lenguas extranjeras y el componente de lengua materna dado que se aborda el estudio de la sintaxis y la semántica y estos conocimientos se refuerzan mediante ejercicios en diferentes lenguas. Sin embargo, no se dice explícitamente que las lenguas serán español, inglés y francés.

En el programa del curso ofrecido en el mismo período, para los grupos ¿01 y 03? (dato no disponible), encontramos una relación con el componente de lenguas extranjeras y el componente de lengua materna dado que el curso introduce a los estudiantes al *nivel analítico y comprensivo de los niveles estructurales de la lengua materna (español) y permite abordar temáticas sintácticas específicas en lenguas con las que tienen mayor contacto y con las que trabajarán posteriormente como profesionales, como es el caso del inglés y del francés.* Esta relación también la podemos encontrar cuando uno de los objetivos busca *estudiar los conceptos correspondientes a estos niveles (sintáctico y semántico) mediante la comparación de estructuras básicas del español, el inglés, el francés y algunas lenguas no indoeuropeas.* También encontramos una relación con el componente de investigación puesto que uno de los objetivos busca *incentivar el espíritu crítico e investigativo sobre problemas del lenguaje mediante la realización de talleres y tareas de observación y análisis.*

El programa del curso ofrecido en el año 2007B (grupos 01 y 03) es igual al del curso ofrecido en 2001B (grupos ¿01 y 03?). Cambia un poco la organización de los mismos contenidos en el programa ofrecido al grupo 01, que se agrupan en cinco ejes temáticos, en vez de tres. El programa del curso ofrecido a los grupos 02 y 04 en el mismo período es igual al del curso

ofrecido en 2001B (grupos ¿02 y 04?). Cambia un poco la redacción de la metodología, pues uno de los objetivos se elimina.

Podemos decir que el aporte de este curso a la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras es el desarrollo de la *competencia científica*, mencionada en el Currículo y plan de estudios en relación con los idiomas extranjeros (inglés y francés), explicada en el apartado anterior (fonología y morfología).

9.1.3.2 Objetivos

Los cursos ofrecidos en 2001B (grupos ¿01 y 03?) y 2007B (grupos 01 y 03) tienen como objetivo general *introducir a los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en las problemáticas que conciernen a los niveles sintáctico y semántico de las lenguas naturales para proporcionar una formación teórico-práctica acerca de los principios con los que se estructuran los signos*. Por otra parte, el programa del curso ofrecido en 2001B (grupos ¿02 y 04?) y 2007B (grupos 02 y 04) tiene como objetivos fundamentales *abordar el estudio de la sintaxis a partir del concepto de oración e introducir algunas de las problemáticas de la semántica lingüística*. En los objetivos de estos cursos podemos ver su aporte a la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras, ya que contribuye a que el estudiante posea una cultura lingüística desde una perspectiva *formal o lógico-estructural*, explicada en el apartado anterior (fonología y morfología).

9.1.4 Asignatura: Análisis del Discurso (ver Anexo 8)

9.1.4.1 Relación de la asignatura con otros componentes del programa

La relación del programa de Análisis del Discurso ofrecido en 2003A (dato del grupo no disponible) con otros componentes del programa la podemos ver tanto en el objetivo del curso como en los contenidos y la bibliografía. Por una parte, el curso tiene por objetivo brindar herramientas para que el estudiante comprenda y utilice diversas *estructuras y estrategias discursivas* que se encuentran a nivel oral y escrito. Este objetivo se puede relacionar con la segunda fase del componente de lenguas extranjeras: tipologías discursivas orales y tipologías discursivas escritas. Por otra parte, podemos encontrar que contenidos como los géneros

discursivos, los actos de habla, modos de organización del discurso, entre otros, son temas elementales en los cursos del componente de lenguas extranjeras. Además, podemos ver que un buen número de referencias bibliográficas están en inglés y en francés.

El programa del curso ofrecido en 2008A (grupos 01 y 03) es igual al ofrecido en 2003A, salvo por cambios en la organización de los contenidos. Por otra parte, en el programa del curso ofrecido en el mismo período para el grupo 02, encontramos una relación con el componente de investigación, ya que en sus contenidos se reconocen algunas etapas y modelos de investigación. Ejemplos: Modelos de análisis: observación y estudio de casos, formulación de propuestas de trabajo: observación, definición y aplicación de un modelo de análisis para el trabajo final. También encontramos una relación con el componente pedagógico, en particular con el Seminario de Pedagogía II, dado que uno de los objetivos de Análisis del Discurso busca *desarrollar una conciencia crítica de los futuros maestros del área de Lengua Castellana y Humanidades en relación con los usos y la manipulación del discurso público*. Por otra parte, uno de los objetivos de uno de los cursos de Pedagogía II, ofrecido en 2009A, propone *analizar de manera crítica conceptos dominantes en el discurso pedagógico actual y su impacto en la definición de currículos de lenguas y políticas lingüísticas*. Entre los contenidos del curso de Pedagogía también encontramos las *relaciones entre pedagogía, discurso y poder*, lo que se relaciona estrechamente con el objetivo de Análisis del Discurso anteriormente mencionado.

El programa del curso ofrecido en 2011A (dato del grupo no disponible) se puede encontrar una relación con el componente de lenguas extranjeras, ya que la presentación del programa plantea el curso como un seminario introductorio y general sobre Análisis del Discurso en el marco de la formación de un estudiante de Lenguas Extranjeras. Dado que el curso busca que el estudiante comprenda las bases funcionales del Análisis del Discurso y las posibilidades de aplicación para la comprensión y análisis de textos, no sólo para aprender del texto, sino aprender a pensar, estas habilidades serán de utilidad en los cursos de tipologías discursivas escritas en las lenguas extranjeras. Además, en la bibliografía se encuentran algunas referencias en inglés y francés.

9.1.4.2 Objetivos

El objetivo del curso ofrecido en 2003A (dato del grupo no disponible) y en 2008A (grupos 01 y 03) es brindar al estudiante herramientas que faciliten la observación, comprensión, comparación y utilización de diversas estructuras y estrategias discursivas que se emplean tanto en los textos escritos como en los textos orales. Por otra parte, el curso ofrecido en 2008A (grupo 02) tiene dos objetivos generales que describimos a continuación: primero, la concienciación por parte de los futuros docentes de las *prácticas discursivas* que son utilizadas por *los grupos de poder* y que se evidencian a través de los medios masivos de comunicación. Segundo, *desarrollar la conciencia crítica de los futuros maestros de área de Lengua Castellana y Humanidades en relación con los usos y manipulación del discurso público, como una manera de impedir el reforzamiento de las diferencias e injusticias estimuladas por los prejuicios que fomenten los grupos de poder frente a los grupos social, política y económicamente marginados.*

El programa del curso ofrecido en 2011A presenta cinco objetivos que se describen a continuación: a) identificar el posicionamiento teórico y metodológico de la perspectiva dialógica e intersubjetiva del ADD b) permitir la apropiación de diversos instrumentos de análisis para evidenciar la construcción de la textualidad en el discurso c) permitir el acceso a las perspectivas de argumentación más conocidas en el mundo contemporáneo: la Analítica de Toulmin, la Retórica de Perelman y la Pragma-dialéctica de van Eemeren d) fomentar la reflexión sobre la importancia de una teoría del discurso que permita ver coherentemente el funcionamiento de la argumentación en los diversos textos y e) desarrollar una actitud analítica, crítica y razonada hacia los tipos de discursos “públicos” a los cuales se enfrenta el estudiante.

9.1.5 Asignatura: Psicolingüística (ver Anexo 9)

9.1.5.1 Relación de la asignatura con otros componentes del programa

En el programa del curso ofrecido en 2002A (dato del grupo no disponible) podemos encontrar una relación con el componente de investigación, puesto que el primer objetivo general busca *promover la investigación psicolingüística en y desde el aula de clases.* También vemos una relación con el componente pedagógico, puesto que los dos objetivos siguientes buscan *crear interés por la redefinición de las teorías educativas tradicionales y compartir procesos y*

herramientas psicolingüísticas que apunten hacia la formación integral del docente en Lenguas Extranjeras. También vemos una relación con el componente de lengua materna, puesto que uno de los objetivos específicos del curso busca *practicar un modelo de lectura y escritura de textos académicos encaminado hacia los procesos de integración y de síntesis.* En el curso ofrecido en el mismo período para los grupos 02 y 04, podemos encontrar una relación con el componente de investigación, puesto que los estudiantes deben realizar registros de observación sobre los procesos de interacción social y de producción de sentido por parte de un niño. Como trabajo final, los estudiantes deben presentar por escrito un análisis de la información a la luz de las teorías y conceptos trabajados a lo largo del curso.

El curso ofrecido en 2008A (grupos 01 y 03) es igual al primer programa mencionado en el párrafo anterior, pero cambia un poco la redacción de la descripción, se agregan algunos datos nuevos al marco teórico, se cambia la redacción de uno de los objetivos específicos, se eliminan 5 temas de los contenidos y se agrega 1 nuevo. Además, se agrega información nueva sobre la metodología. Se mantienen las mismas relaciones anteriormente mencionadas. El curso ofrecido en el mismo período para el grupo 02 es igual al segundo mencionado en el párrafo anterior, pero se agregan 3 nuevos objetivos y un nuevo eje temático. Las relaciones con otros componentes se mantienen.

9.1.5.2 Objetivos

El curso ofrecido en 2002A (dato del grupo no disponible) y en 2008A (grupos 01 y 03) tiene por objetivos generales: a) promover la investigación psicolingüística en y desde el aula de clases b) crear interés por la redefinición de las teorías educativas tradicionales y c) compartir procesos y herramientas psicolingüísticas que apunten hacia la formación integral del docente en Lenguas Extranjeras. Los dos primeros objetivos podemos relacionarlos con las perspectiva psicológica de la lingüística, mencionada en el Currículo y plan de estudios, más específicamente, con dos de los tres enfoques que allí se mencionan: *El primer enfoque permite estudiar las relaciones entre desarrollo cognitivo y lenguaje en la ontogénesis (...)* *El segundo enfoque privilegia la entrada en los intercambios comunicativos con sentido,* es decir, se relaciona con la naturaleza social del lenguaje.

El curso ofrecido en 2002A (grupos 02 y 04) y en 2008A (grupo 02) tiene como objetivo general *desarrollar una aproximación a los distintos elementos que forman parte de los complejos procesos de formación, adquisición y desarrollo del lenguaje humano y la conciencia*. En la descripción del curso, encontramos que a lo largo del mismo se abordan dos grandes perspectivas: la primera se refiere al *componente biológico, (...) es decir, el cerebro humano como asiento del lenguaje*, el cual está estrechamente relacionado con el primer enfoque de la perspectiva psicológica mencionada en el Currículo y plan de estudios, que *permite estudiar las relaciones entre desarrollo cognitivo y lenguaje en la ontogénesis*. La segunda se refiere a *la perspectiva sociohistórica y cultural*, la cual se relaciona con el segundo enfoque de la perspectiva psicológica, que *privilegia la entrada en los intercambios comunicativos con sentido*. Al programa de 08B se agregan 3 objetivos específicos nuevos.

9.1.6 Asignatura: Sociolingüística (ver Anexo 10)

9.1.6.1 Relación de la asignatura con otros componentes del programa

En esta categoría, podemos encontrar que el curso de Sociolingüística ofrecido en 2002B (grupos 01 y 03) tiene una relación con el componente pedagógico, pues uno de sus objetivos generales busca que *el estudiante comprenda y reflexione sobre la compleja interrelación entre sociedad, lengua y cultura en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. De igual manera, podemos encontrar una relación con el componente de Investigación, pues otro de sus objetivos generales busca *iniciar al estudiante en el conocimiento y aplicación de elementos de metodología de la investigación* a través de un trabajo de terreno, cuyos resultados deben entregarse como un informe de investigación. Por otra parte, el curso ofrecido en el mismo periodo para los grupos 02 y 04 tiene una relación con el componente pedagógico y en particular con el seminario de Lingüística Aplicada, que se puede inferir a partir de sus contenidos. El curso estudia temas como comunidades bilingües o multilingües, lengua e identidad. Sin embargo, no encontramos un tema específico sobre la aplicación de la sociolingüística a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras u otro referido a la investigación.

El programa del curso de Sociolingüística ofrecido en 2008B (grupo 01) es el mismo del curso ofrecido en 2002B (grupos 01 y 03), salvo por pequeños cambios en la redacción de la introducción, en el orden de los objetivos específicos y nueva organización de los mismos contenidos, utilizando títulos para agrupar los temas. Por otra parte, el mismo curso ofrecido para el grupo 02, permite ver una relación con otros componentes del programa a partir de la información que se provee en la introducción: con el componente de pedagogía, pues se explicita que *la sociolingüística presenta relaciones estrechas con las ciencias sociales*, entre éstas, la pedagogía. Además, la introducción también plantea que es indiscutible la importancia de la sociolingüística para los docentes que trabajan con el lenguaje. Del mismo modo, se puede encontrar una relación con el componente de Investigación, dado que entre los contenidos del curso se encuentra el estudio de elementos teóricos y prácticos de la metodología de la investigación, específicamente, el trabajo de campo, análisis de la información y el informe de investigación.

El programa del curso ofrecido en 2010B (dato del grupo no disponible) es similar al ofrecido en 2008B (grupo 01). Sin embargo, el objetivo que muestra relación con el componente pedagógico se redacta de manera diferente: *iniciar al estudiante en el conocimiento y aplicación de una base conceptual que les permita abordar aspectos de la relación lenguaje y sociedad pertinentes en su áreas profesionales (...)*. El objetivo que permite ver una relación con el componente investigativo desaparece, pero los contenidos relativos a este objetivo permanece.

9.1.6.2 Objetivos

Los objetivos del curso ofrecido en 2002B (grupos 01 y 03) apuntan a crear una conciencia en el estudiante de la interrelación entre sociedad, lengua y cultura que contribuya a su formación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. También plantea entre sus objetivos generales presentarle algunos problemas sociolingüísticos colombianos e iniciar al estudiante en la aplicación de la metodología de investigación. El curso ofrecido a los grupos 02 y 04 tiene como objetivo principal familiarizar al estudiante con la dimensión histórica, cultural y social del lenguaje. A diferencia el programa ofrecido a los grupos 01 y 03, este curso no tiene entre sus objetivos iniciar al estudiante en la metodología de la investigación.

El programa del curso ofrecido en 2008B (grupo 01) es el mismo del ofrecido en 2002B (grupos 01 y 03). Los objetivos generales son los mismos, pero la redacción del objetivo general 4 cambia un poco. Los objetivos específicos son los mismos, pero cambia el orden: el objetivo relacionado con los aspectos sociolingüísticos en la enseñanza-aprendizaje de una L2 pasa de ser el último (5) a ser el 3. El programa del curso ofrecido en el mismo período para el grupo 02 plantea como objetivos *introducir al estudiante en el estudio de la sociolingüística como disciplina académica; propiciar una reflexión sobre la realidad sociolingüística colombiana e iniciar a los estudiantes en la metodología de la investigación en sociolingüística.*

Podemos decir que este curso contribuye a que el Licenciado en Lenguas Extranjeras posea una formación lingüística desde la perspectiva *social*, mencionada en el Currículo y plan de estudios, que le facilita el desarrollo de herramientas útiles para la *comprensión del desarrollo del lenguaje y de sus varias manifestaciones en distintos contextos sociales, culturales e interpersonales, tanto en lengua materna como en las lenguas extranjeras.* También contribuye a la formación del estudiante, no solamente como licenciado, sino como ciudadano, en la medida en que promueve la convivencia con el otro a partir de la comprensión y por ende, el respeto hacia las diferencias.

El programa del curso ofrecido en 2010B es similar al ofrecido en 2008B (grupo 01). Sin embargo, se introduce un nuevo párrafo en la presentación, donde se enfatiza que la meta de la Sociolingüística es *brindar una visión más completa del fenómeno complejo de la comunicación humana.* Además, se incluye un objetivo general que busca *presentar los alcances más significativos de la Sociolingüística en su intento por encontrar una explicación más cercana y completa al uso real del lenguaje que refleja una serie de elementos socioculturales en sus enunciados e introducir a los estudiantes en el estudio de la sociolingüística como disciplina académica.* Entre los objetivos específicos se incluyen dos que plantean *comprender el lenguaje en el marco de sus contextos socioculturales y observar, conceptualizar y medir la relación entre la variación lingüística y la variación social.*

A continuación se presenta una tabla donde se sintetiza la información anterior:

	Objetivos
Introducción al estudio del lenguaje	2000B(grupos 2, 3, 4) y 2006B (grupos 1,3): El objetivo general del curso busca poner en contacto al estudiante con la problemática del estudio del lenguaje, para lo cual el estudiante debe conocer la diferencia entre lenguaje humano y lenguaje animal, al igual que las principales hipótesis en relación con el origen del lenguaje, aproximarse a los principales conceptos de la lingüística y diferenciar los diferentes niveles de análisis lingüístico, que se convierten en los objetivos específicos del curso. 2008B (grupos 2 ,4): tiene como objetivo central <i>abarcas un buen número de temas y problemáticas de la lingüística y conectar temáticas lingüísticas que se adelantan en el programa de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (nivel de pregrado).</i> Correspondencia con Currículo y plan de estudios: plantea que en el curso de Introducción al estudio del lenguaje <i>se presenta un panorama general de los diversos aspectos a partir de los cuales se aborda el estudio del lenguaje, así como de las diferentes perspectivas y subdisciplinas con que cuenta la lingüística para abordarlos.</i>
Fonología y morfología	2001A y 2007A (grupos 1,2,3,4): pretenden <i>dar una visión panorámica de tres disciplinas básicas en el análisis de la lengua: la fonética, la fonología y la morfología, entendidas como niveles descriptivos que forman parte del sistema lingüístico.</i> 2010A (dato del grupo no disponible): <i>a) iniciar al estudiante en el estudio de la fonología partiendo del conocimiento de los sonidos humanos (fonética) b) Presentar y desarrollar los principales aspectos de la morfología a partir de la noción de “palabra”</i> Podemos decir que estos cursos contribuyen a la formación lingüística desde la perspectiva formal o lógico-estructural que, según el Currículo y plan de estudios, tiene como propósito preparar al estudiante en el campo de la descripción lingüística. Estos conocimientos le permitirán profundizar tanto en aspectos específicos del español como de las lenguas extranjeras, lo que aporta elementos valiosos para hacer propuestas pedagógicas más adelante en su vida profesional

Sintaxis y semántica	2001B (grupos ¿01 y 03?) y 2007B (gr 01 y 03): Objetivo general: <i>Introducir a los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en las problemáticas que conciernen a los niveles sintáctico y semántico de las lenguas naturales para proporcionar una formación teórico-práctica acerca de los principios con los que se estructuran los signos.</i> 2001B (gr ¿02 y 04?) y 2007B (gr 02 y 04): Objetivo general: <i>Abordar el estudio de la sintaxis a partir del concepto de oración e introducir algunas de las problemáticas de la semántica lingüística.</i> Podemos decir que el aporte de este curso a la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras es el desarrollo de la <i>competencia científica</i>, mencionada en el Currículo y plan de estudios en relación con los idiomas extranjeros (inglés y francés), explicada en el apartado anterior (fonología y morfología).
Análisis del discurso	2003A (dato del grupo no disponible) y en 2008A (gr 01 y 03): brindar al estudiante herramientas que faciliten la observación, comprensión, comparación y utilización de diversas estructuras y estrategias discursivas que se emplean tanto en los textos escritos como en los textos orales. 2008A (grupo 02): - la concienciación por parte de los futuros docentes de las <i>prácticas discursivas</i> que son utilizadas por los <i>grupos de poder</i> y que se evidencian a través de los medios masivos de comunicación. - <i>desarrollar la conciencia crítica de los futuros maestros del área de Lengua Castellana y Humanidades en relación con los usos y manipulación del discurso público, como una manera de impedir el reforzamiento de las diferencias e injusticias estimuladas por los prejuicios que fomenten los grupos de poder frente a los grupos social, política y económicamente marginados.</i> 2011A (dato del grupo no disponible) : a) identificar el posicionamiento teórico y metodológico de la perspectiva dialógica e intersubjetiva del AD b) permitir la apropiación de diversos instrumentos de análisis para evidenciar la construcción de la textualidad en el discurso c) permitir el acceso a las perspectivas de argumentación más conocidas en el mundo contemporáneo d) fomentar la reflexión sobre la importancia de una teoría del discurso que permita ver coherentemente el funcionamiento de

	la argumentación en los diversos textos e) desarrollar una actitud analítica, crítica y razonada hacia los tipos de discursos “públicos” a los cuales se enfrenta el estudiante.
Psicolingüística	2002A (grupos ¿01 y 03?) y 2008A (gr 01 y 03): Objetivos generales a) promover la investigación psicolingüística en y desde el aula de clases b) crear interés por la redefinición de las teorías educativas tradicionales y c) compartir procesos y herramientas psicolingüísticas que apunten hacia la formación integral del docente en Lenguas Extranjeras. 2002A (grupos 02 y 04) y en 2008A (grupo 02) Objetivo general: <i>desarrollar una aproximación a los distintos elementos que forman parte de los complejos procesos de formación, adquisición y desarrollo del lenguaje humano y la conciencia.</i> Se abordan dos grandes perspectivas: -<i>componente biológico, ... es decir, el cerebro humano como asiento del lenguaje, el cual está estrechamente relacionado con el primer enfoque de la perspectiva psicológica mencionada en el Currículo y plan de estudios, que permite estudiar las relaciones entre desarrollo cognitivo y lenguaje en la ontogénesis</i> -<i>la perspectiva sociohistórica y cultural, la cual se relaciona con el segundo enfoque de la perspectiva psicológica, que privilegia la entrada en los intercambios comunicativos con sentido.</i>
Sociolingüística	2002B (grupo 01 y 03) y 2008B (grupo 01): apuntan a crear una conciencia en el estudiante de la interrelación entre sociedad, lengua y cultura que contribuya a su formación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. También plantea entre sus objetivos generales presentarle algunos problemas sociolingüísticos colombianos e iniciar al estudiante en la aplicación de la metodología de investigación. 2002B (grupos 02 y 04): familiarizar al estudiante con la dimensión histórica, cultural y social del lenguaje.

	2008B (grupo 02): <i>introducir al estudiante en el estudio de la sociolingüística como disciplina académica; propiciar una reflexión sobre la realidad sociolingüística colombiana e iniciar a los estudiantes en la metodología de la investigación en sociolingüística.</i> 2010B (dato del grupo no disponible): <i>Objetivo general: busca presentar los alcances más significativos de la Sociolingüística en su intento por encontrar una explicación más cercana y completa al uso real de la lengua – introducir a los estudiantes en el estudio de la sociolingüística como disciplina académica.</i> Contribución a la formación desde la perspectiva social: <i>que facilita el desarrollo de herramientas útiles para la comprensión del desarrollo del lenguaje y de sus varias manifestaciones en distintos contextos sociales, culturales e interpersonales, tanto en lengua materna como en las lenguas extranjeras. También contribuye a la formación del estudiante, no solamente como licenciado, sino como ciudadano, en la medida en que promueve la convivencia con el otro a partir de la comprensión y por ende, la tolerancia hacia las diferencias.</i>
--	--

	Relación con otros componentes del programa
Introducción al estudio del lenguaje	2000B (grupos 2, 3, 4) y 2006B (grupos 1 y 3) Relación con componente pedagógico: además de hacer una introducción a conceptos de lingüística general, se introduce la historia de las orientaciones teóricas y los movimientos que dieron origen a los distintos métodos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. 2008B (grupos 2, 4) Relación con componente pedagógico: aborda la temática de la adquisición de las lenguas la cual se desarrolla a través del estudio de la adquisición de la primera lengua y la adquisición/aprendizaje de la segunda lengua.

Fonología y morfología	2001A Relación componente LE: busca que el estudiante <i>tenga una visión panorámica de tres disciplinas básicas en el análisis de la lengua: la fonética, la fonología y la morfología</i>. Para lograr este objetivo, el estudiante debe <i>tener una visión global de las características fonológicas y morfológicas de su lengua materna, el español, y de las lenguas objeto de estudio, el inglés y el francés</i>. - <u>No se explicita en los contenidos.</u> 2007A (grupos 01 y 03) Se agrega a la presentación: un <i>profesional del área del lenguaje debe comprender el funcionamiento de estas estructuras lingüísticas básicas (fonología y morfología) y conocer los mecanismos del análisis de las mismas.</i>- Aporte a la formación en relación con la competencia científica: busca que el estudiante entienda <i>la estructura y el funcionamiento morfológico, fonológico, léxico, semántico y sintáctico de las lenguas inglesa y francesa, de manera que se les facilite la comprensión, la adquisición y la enseñanza de estas lenguas.</i> 2007A (grupos 02 y 04) Relación componente LE: explicita que <i>en la medida de lo posible, se abordarán el español, lengua materna de los estudiantes, el inglés y el francés, lenguas objeto de estudio de los mismos.</i>-Contenidos:se aborda el tema de los sistemas fonológicos del español, el inglés, el francés y otras lenguas. 2010A (dato del grupo no disponible) Relación componente LE: se encuentra una relación implícita, pues en sus objetivos y metodología plantea que <i>se busca introducir al estudiante en el estudio de la fonología</i>. Para este trabajo, <i>se hace énfasis en la fonética articulatoria y los temas que se tratan son: la descripción y clasificación de sonidos, los alfabetos fonéticos, vocales y consonantes, noción de distribución, fonemas y alófonos, la sílaba, la prosodia</i>. En relación con la morfología, se tratan los siguientes temas: <i>el morfema, alomorfos y condicionantes, afijación: flexión y formación de palabras</i>. Tanto los temas de fonología como los de morfología se pueden conectar con el estudio de las lenguas extranjeras. Sin embargo, no se menciona de manera explícita.
Sintaxis y semántica	2001B (grupos ¿02 y 04?) y 2007B (grupos 2,4) Relación componente LE y lengua materna: se aborda el estudio de la sintaxis y la semántica y estos conocimientos se refuerzan mediante ejercicios en diferentes lenguas. Sin embargo, no se dice explícitamente que las lenguas serán español, inglés y

	francés. 2001B (grupos ¿01 y 03?) y 2007B (grupo 01) y (grupo 03) Relación componente LE y lengua materna: introduce a los estudiantes al nivel analítico y comprensivo de los niveles estructurales de la lengua materna (español) y permite abordar temáticas sintácticas específicas en lenguas con las que tienen mayor contacto y con las que trabajarán posteriormente como profesionales, como es el caso del inglés y del francés. -busca estudiar los conceptos correspondientes a estos niveles (sintáctico y semántico) mediante la comparación de estructuras básicas del español, el inglés, el francés y algunas lenguas no indoeuropeas. Relación C. Investigación: busca incentivar el espíritu crítico e investigativo sobre problemas del lenguaje mediante la realización de talleres y tareas de observación y análisis. Desarrollo de la competencia científica
Análisis del discurso	2003A (dato del grupo no disponible) y 2008A (grupos 01 y 03) Relación segunda fase del C. de LE: tipologías discursivas orales y tipologías discursivas escritas: el curso tiene por objetivo brindar herramientas para que el estudiante comprenda y utilice diversas estructuras y estrategias discursivas que se encuentran a nivel oral y escrito. 2011A (dato del grupo no disponible): la presentación del programa plantea el curso como un seminario introductorio y general sobre el AD en el marco de la formación de un estudiante de LE. Dado que el curso busca que el estudiante comprenda las bases funcionales del AD y las posibilidades de aplicación para la comprensión de análisis de textos, no sólo para aprender del texto, sino aprender a pensar, estas habilidades serán de utilidad en los cursos de tipologías discursivas escritas en las lenguas extranjeras. Además, en la bibliografía se encuentran dos referencias en inglés y dos en francés. 2008A (grupo 02) Relación C. Investigación: en sus contenidos se reconocen algunas etapas y modelos de investigación. Ej: Modelos de análisis: observación y estudio de casos, formulación de

	propuestas de trabajo: observación, definición y aplicación de un modelo de análisis. Relación C. pedagógico (Seminario de Pedagogía II): Análisis del Discurso: <i>busca desarrollar una conciencia crítica de los futuros maestros del área de Lengua Castellana y Humanidades en relación con los usos y manipulación del discurso público.</i> Seminario de Pedagogía II: <i>propone analizar de manera crítica conceptos dominantes en el discurso pedagógico actual y su impacto en la definición de currículos de lenguas y políticas lingüísticas.-</i> Contenidos: <i>relaciones entre pedagogía, discurso y poder.</i>
Psicolingüística	2002A (grupos ¿01 y 03?) y 2008A (grupos 01 y 03) Relación C. Investigación: <i>Objetivo general busca promover la investigación psicolingüística en y desde el aula de clases.</i> Relación C. pedagógico: <i>Objetivos generales buscan crear interés por la redefinición de las teorías educativas tradicionales y compartir procesos y herramientas psicolingüísticas que apunten hacia la formación integral del docente en Lenguas Extranjeras.</i> Relación C. lengua materna: <i>busca practicar un modelo de lectura y escritura de textos académicos encaminado hacia los procesos de integración y de síntesis.</i> 2002A (grupos 02 y 04) y en 2008A (grupo 02) Relación C. Investigación: <i>los estudiantes deben realizar registros de observación sobre los procesos de interacción social y de producción de sentido por parte de un niño. Como trabajo final, los estudiantes deben presentar por escrito un análisis de la información a la luz de las teorías y conceptos trabajados a lo largo del curso.</i>
Sociolingüística	2002B (grupos 01 y 03) y 2008B (grupo 01): Relación C. pedagógico: <i>busca que el estudiante comprenda y reflexione sobre la compleja interrelación entre sociedad, lengua y cultura en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.</i> Relación C. Investigación: <i>iniciar al estudiante en el conocimiento y aplicación de elementos de</i>

	<i>metodología de la investigación</i> a través de un trabajo de terreno, cuyos resultados deben entregarse como un informe de investigación. 2008B (grupo 02): Relación C. pedagógico: pues se explicita que <i>la sociolingüística presenta relaciones estrechas con las ciencias sociales</i>, entre éstas, la pedagogía. Además, la introducción también plantea que es indiscutible la importancia de la sociolingüística para los docentes que trabajan con el lenguaje. Relación C. Investigación: entre los contenidos del curso se encuentra el estudio de elementos teóricos y prácticos de la metodología de la investigación, específicamente, el trabajo de campo, análisis de la información y el informe de investigación.
--	--

9.2 Visión de los profesores sobre el componente de fundamentos lingüísticos

A continuación se presenta la síntesis que se construyó a partir de la categorización hecha a las entrevistas aplicadas a los profesores. Se tratarán seis ejes principales: aportes del componente en la formación de los Licenciados en Lenguas Extranjeras, articulación del componente con las demás áreas del programa, organización de los cursos del componente en la malla curricular del programa, estudiantes, profesores del componente y la visión de los profesores con respecto a su rol frente a los estudiantes.

9.2.1 Aportes del componente en la formación de los Licenciados en Lenguas Extranjeras

Al explorar la visión que tienen los profesores a cargo del componente de fundamentos lingüísticos sobre el rol y el aporte del mismo en la formación de los Licenciados en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, se pudo identificar, a partir de sus respuestas, que el componente contribuye en el conocimiento de aspectos fundamentales de los sistemas lingüísticos. Este conocimiento se considera como un rasgo imprescindible en el perfil del estudiante, pues hace parte de la formación científica que caracteriza a un profesional universitario:

“Un profesional universitario es universitario porque su carrera se funda en las ciencias. Tiene una formación científica y esa formación se la dan estas áreas (fundamentos lingüísticos y lengua materna) y la de pedagogía. Es un profesor, es un profesional del lenguaje de nivel universitario y tiene que tener un fundamento científico” (Entrevista, profesor 3).

“No admite discusión que la presencia de estos componentes en la actual malla curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras es fundamental, toda vez que contribuyen en la formación académica como profesional de los estudiantes” (Entrevista, profesor 4).

“Si esto fuera un instituto, no necesitaríamos tener ni fonología, ni sintaxis, ni semántica, ni análisis del discurso, ni composición, pero como esto no es un instituto, se supone que el estudiante tiene que tener una formación integral, reconocer los aspectos formales de la lengua, reconocer los aspectos funcionales de la lengua, los aspectos pragmáticos de esa lengua, saber comprender textos, saber producir textos” (Entrevista, profesor 6).

De acuerdo con las respuestas de los profesores, el componente de lingüística no busca formar profesionales especializados en esta área, sino que brinda una fundamentación en conceptos básicos que le permitirán comprender la estructura de las lenguas:

“Lo primero que toca decir es que el componente de lingüística es un componente básico. Quizás por eso aparece en los primeros semestres de la carrera” (Entrevista, profesor 6).

“(…) así como está planteado en el plan de estudios es de fundamentación, una fundamentación teórica en el manejo de los conceptos básicos, de las distintas disciplinas de la lingüística para que vaya construyendo una teoría del lenguaje, una teoría de la lingüística, porque eso es lo que le da carácter universitario a la carrera” (Entrevista, profesor 3).

“Pues tampoco se pretende formar al estudiante en lingüística. No es un componente fuerte, grande, que diga: “no, es que los estudiantes salen buenísimos en lingüística. No, es lo básico” (Entrevista, profesor 3).

“(…) hay ciertas cosas que deberían estar en la perspectiva de la formación del licenciado porque es licenciado ante todo; no es un tipo solamente que hable algunas lenguas sino que es un licenciado, eso es lo primero que hay que tener en cuenta y evidentemente sí tiene que haber algo mínimo, por lo menos, de un conocimiento de la estructura de una lengua (…) entonces debe tener como alguna conciencia de la gramática y un poco de la estructura y del funcionamiento de la lengua” (Entrevista, profesor 2)

Siguiendo las respuestas de los profesores entrevistados, encontramos que se busca una formación que enriquezca a los estudiantes en varias dimensiones: conocimiento científico, formación psicolingüística, formación sociocultural, formación humanística y formación profesional.

a. Aporte al conocimiento científico (Perspectiva formal o lógico estructural)

De acuerdo con la información recolectada, los profesores del componente de lingüística pretenden formar licenciados que estén en capacidad de dar cuenta de la estructura y funcionamiento de las lenguas en todos sus niveles (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y discursivo) a través de una fundamentación teórica:

“(…) no es solamente repetir estructuras lingüísticas de otra lengua, sino tener explicaciones acerca de cómo funciona el lenguaje, cómo se trabaja, cómo se investiga, cuáles han sido los desarrollos, qué teorías hay, qué escuelas, los principales autores que han desarrollado eso, tener la fundamentación teórica y lingüística de una ciencia” (Entrevista, profesor 3)

“(…) evidentemente sí tiene que haber algo mínimo, por lo menos, de un conocimiento de la estructura de una lengua (…) un tipo debe saber que estamos ante una realidad psicológica en los fonemas o de la pronunciación, su fonética, etc., más mínimamente un componente morfológico, sintáctico, algo de semántica, etc. Si es desde ese ángulo la pregunta, creo que si es importante que este tipo de conocimientos hagan parte del currículo de un licenciado en lenguas extranjeras” (Entrevista, profesor 2).

De acuerdo con las respuestas de los docentes, se espera que el componente de fundamentos lingüísticos proporcione un conocimiento de la estructura de las lenguas en varios niveles que pueda ser aplicado a diversas lenguas:

“(…) la idea, y está explícito en los programas, no es hacer una lingüística de una lengua en particular, sino hacer una teoría lingüística que le permita aplicarla en distintas lenguas. Obviamente, pues las lenguas que más se privilegian son el inglés y el francés, fuera del español, y las lenguas indígenas colombianas, que también son colombianas” (Entrevista, profesor 3).

“Un curso como Análisis del discurso fundamentalmente busca que el estudiante aprehenda estructuras y estrategias lingüísticas y discursivas para que pueda acceder a textos de distintos Tipos y Géneros. Estas estrategias y estructuras son aplicables a cualquier género discursivo o tipo de texto, así esté escrito en cualquier otro idioma” (Entrevista, profesor 4).

Además, varios docentes afirman que el componente contribuye a una mayor comprensión del funcionamiento de la lengua materna, lo que facilita el aprendizaje de las lenguas extranjeras, pues se favorece el entendimiento de sus estructuras:

“Para nadie es un secreto que un excelente dominio de la lengua materna en sus distintos niveles y orientaciones contribuye a una mejor adquisición y dominio de una segunda lengua” (Entrevista, profesor 4).

“Aunque los cursos no están orientados necesariamente al español como lengua materna, pero yo creo que si debe ayudar a que la persona vaya desarrollando una conciencia de su propia lengua por comparación o por relación con las lenguas extranjeras. O sea, no solamente creo que se necesita para que luego en su desempeño profesional puedan hacer las cosas bien, sino que durante el proceso mismo de estudio de la carrera yo creo que debe ayudarlos. No sé si se logra eso realmente, pero yo pienso que sí. En principio, yo diría que una buena formación lingüística debe contribuir a la formación en esa medida” (Entrevista, profesor 5)

Entre las respuestas de los docentes, encontramos que se busca formar a los licenciados en una lingüística general que pueda ser aplicada a distintas lenguas, y que permita una articulación con las lenguas extranjeras que se estudian a lo largo del programa. Sin embargo, no se espera que el componente dependa completamente de las lenguas extranjeras:

“(…) yo podría decir que en el desarrollo de estos fundamentos, uno debe tener presente, por un lado, el campo de las lenguas extranjeras, por lo menos qué es lo que pretende el Departamento de Lenguas Extranjeras en la enseñanza de lenguas, y qué es lo que pretende el Departamento de Lingüística en los fundamentos del lenguaje y después, qué es lo que espera el uno del otro (...) uno esperaría es que de alguna manera la enseñanza de los fundamentos contribuya en esa perspectiva sin estar supeditados los fundamentos a las lenguas extranjeras” (Entrevista, profesor 2)

b. Aporte a la formación psicolingüística

Los profesores del componente manifiestan que el curso de Psicolingüística permite conocer los procesos involucrados en la adquisición de la lengua materna a partir de diferentes perspectivas. Sin embargo, se hace énfasis en la perspectiva social y cultural del lenguaje:

“Sociohistórica: el hombre es el resultado de las prácticas sociales. Cultural: el niño aprende la cultura antes que el lenguaje. Sociofuncional: el niño aprende a significar en contextos sociales. Cognitiva: los procesos de cognición y afectividad van de la mano. Afectiva: los protagonistas de la clase construyen valores humanos en el proceso de educación” (Entrevista, profesor 7).

“(…) Psicolingüística también lo abordo yo desde una perspectiva funcional, hacemos el reconocimiento desde el componente biológico, del cerebro humano (...) reconocemos eso, pero nuestro énfasis es en los aspectos funcionales, en la perspectiva socio-histórica y cultural que desarrolla Vigotsky, entonces allí tratamos de revalidar la importancia de la interacción social, la importancia de la cultura, de los contextos, de los entornos en los que el niño crece y analizamos en ese entorno como se está dando ese proceso de adquisición o formación y desarrollo del lenguaje” (Entrevista, profesor 6).

Los profesores reconocen que los conocimientos que se adquieran en el curso de Psicolingüística deben apuntar a fortalecer el ejercicio docente de los futuros licenciados:

“Una lengua tiene mucho que ver mucho con procesos sociales, interaccionales, con procesos funcionales, saber comprender el desarrollo humano y, particularmente, el desarrollo del niño es importante en la formación de un licenciado en lenguas. Muchos de los estudiantes que estudian aquí terminan trabajando con niños, pero aún quienes no trabajen con niños necesitan comprender para qué sirve una lengua, no solamente cómo funciona, sino para qué sirve o qué se hace con una lengua, y particularmente necesitan comprender cómo el ser humano se hace a sí mismo a través del uso social de la lengua. Es importante eso. Todo el componente cognitivo está determinado por la interacción social a través de una lengua, y eso es válido para la lengua materna y para cualquier otra lengua” (Entrevista, profesor 6).

c. Aporte a la formación sociocultural

Partiendo de las respuestas de los profesores, se puede afirmar que el curso de Sociolingüística pretende mostrar la interdependencia entre el lenguaje, la sociedad y la cultura:

“(…) el lenguaje no quiere decir la lengua materna ni la lengua extranjera sino que el lenguaje, el estudio del lenguaje, les permite otras maneras de abordar digamos la cultura, esto me parece importante” (Entrevista, profesor 8).

“(…) un licenciado no puede salir con una idea de la lengua de paradigmas gramaticales solamente, o de dominio formal, tienen que tener una visión cultural de la lengua en varios sentidos. Primero, la lengua como manifestación de una cultura particular, y también, las posibilidades de variación de una lengua tanto formal como semánticamente dentro de una cultura específica” (Entrevista, profesor 1).

En el curso de Sociolingüística se abordan temas que permiten que los estudiantes comprendan la variación lingüística que se presenta al interior de una lengua, la cual se manifiesta de acuerdo a los diferentes contextos:

“Hay un aspecto en el que nosotros hacemos hincapié es que tal vez se hace desde otras materias, no sé, siempre marcarle al estudiante, se hace también en pragmática, que hay una gramática social y otra gramática prescriptiva, y en qué contexto situacional el estudiante tiene que hacer énfasis en una cosa o en la otra” (Entrevista, profesor 1).

Además, los docentes afirman que los conocimientos que se adquieren en el curso son valiosos para los estudiantes, pues ellos logran crear la conexión de los contenidos con las lenguas extranjeras:

“Es interesante que muchos estudiantes cuando llegan a la sociolingüística manifiesten la importancia que ha tenido para ellos eso {...}por ejemplo, una traducción, si hacen una traducción de una obra literaria, {...} tienen que manejar los contenidos de los estilos, del nivel de lengua, seguirle la pista al personaje, del registro de lengua que utiliza de acuerdo con la edad” (Entrevista, profesor 1).

d. Aporte a la formación humanística

Los profesores entrevistados opinan que el componente de fundamentos lingüísticos contribuye a formar profesionales integrales, ciudadanos que conocen la realidad de su país y que son sujetos críticos:

“(…) me parece que nosotros formamos un licenciado en lenguas extranjeras, sí, pero también formamos un profesional, formamos un ser humano y formamos un colombiano. Y por eso es que tal vez en los programas nosotros ponemos los problemas sociolingüísticos de Colombia como un contenido específico, porque es un requerimiento de los programas de la universidad que en alguno de los programas de las licenciaturas o de las carreras que se dan se vea una formación sobre lo nacional y sobre la pertenencia y sobre la función social específica que tienen los estudiantes y que no se puede obviar. Es bueno que los estudiantes se reconozcan como licenciados de lenguas extranjeras, pero es bueno que se reconozcan como seres humanos actuales, como profesores actuales y como colombianos en una situación nacional bastante compleja” (Reunión profesores lingüística, diciembre 01 de 2010, profesor 1).

“Es una forma también de formar un profesional integral que conozca la realidad lingüística de su país, que sepa que en Colombia hay 65 lenguas indígenas, que el español tiene dialectos, que presenta fenómenos sociolingüísticos de bilingüismo, etc., que también lo ayuden a formar, no solamente en su carrera, sino que tenga una visión como ciudadano, como colombiano. La universidad debe tener un sello que caracterice que el que sale ahí es especialista, no solamente en humanidades, sino que sabe de su realidad colombiana.” (Entrevista, profesor 3).

“(…) una orientación socio-política como la que se le da al curso Análisis del discurso hace que el estudiante sea un sujeto más reflexivo, crítico, cuestionante y con capacidad para discutir razonadamente” (Entrevista, profesor 4).

e. Aporte a la formación profesional

Los profesores del componente se proponen que, desde su área, los estudiantes desarrollen una competencia pedagógica e investigativa, los cuales se encuentran entre los objetivos específicos del programa. En ese sentido, los fundamentos lingüísticos contribuyen a la formación de un docente investigador.

- **Formación pedagógica:** Desde las respuestas de los profesores, se reconoce que el conocimiento adquirido a lo largo del componente debe ayudar a fortalecer el ejercicio profesional del futuro docente:

“(…) para un licenciado sí se espera no solamente que hable o que domine la lengua, sino que también domine el problema de lo que se está enseñando, o sea, un poco el componente de análisis de la misma lengua, que obviamente no se lo va a transmitir a los estudiantes del colegio, pero el profesor sí lo debe tener en su cabeza. Entonces yo creo que ese es un aspecto central, una conciencia, me voy a poner un poco filosófico. Hegel decía “la conciencia que se sabe”, es decir, no solamente uno se aprende las cosas porque sí, sino tiene conciencia de lo que se ha aprendido (…)” (Entrevista, profesor 2).

“(…) Bueno, yo pienso que para licenciados en Lenguas es fundamental tener una base de conocimiento lingüístico porque si van a ser docentes de lengua tiene que saber bien cómo es que funcionan esas

lenguas y cómo es la estructura de las lenguas que van a enseñar para que puedan hacerlo bien y para que puedan dar cuenta de cualquier cosa que surja. Si un profesor de lenguas no sabe eso, no tiene la conciencia metalingüística en relación con la lengua que enseña, difícilmente va a poder salirle al paso a cuestiones que surjan, o sea, no va a saber explicarles a sus alumnos por qué esto o por qué lo otro (...) Yo pienso que es fundamental” (Entrevista, profesor 5).

“(...) eso es fundamental en la formación de un licenciado de lenguas extranjeras, reconocer cómo pasa el niño por una serie de etapas, de procesos, de principios, de funciones en la adquisición de una lengua extranjera; si el estudiante reconoce eso, puede hacer un mejor trabajo como docente, si desconoce esos principios, procesos, funciones, seguramente que el trabajo que haga va a estar limitado (...)” (Entrevista, profesor 6).

“(...) ahora, al recibirlo (el estudiante, al inicio de la carrera), darle la fundamentación de una vez como para que entienda: bueno, estoy aprendiendo una estructura, eso tiene que ver con una concepción del lenguaje, tiene que ver con una manera de verlo, tiene que ver con una metodología de investigación, que le permita luego aplicarlo a su trabajo, porque en la lingüística que nosotros damos se usa que el estudiante la aplique a la enseñanza de las lenguas. Por eso todo termina y todo concluye hacia una lingüística aplicada a la docencia de lenguas” (Entrevista, profesor 3).

- **Formación investigativa:** Uno de los docentes manifiesta que, desde el componente de lingüística, los estudiantes pueden ampliar sus posibilidades para desarrollar su trabajo de grado. Además, considera que el componente les permite a los estudiantes expandir sus opciones a nivel profesional, no sólo en relación con posibles estudios de posgrado, sino también en términos de otras alternativas para ejercer su profesión:

“(...) gran porcentaje de los trabajos de grado que yo les dirijo a estudiantes han surgido en los cursos de sociolingüística, porque allí encuentran el problema en un anteproyecto, lo siguen trabajando y cuando llegan al Seminario de Trabajo de Grado, tienen la posibilidad de elaborar esa idea con un proyecto (...)” (Entrevista, profesor 3)

“(...) la lingüística es como la matemática, y hay unos estudiantes que tienen como el talento para eso y uno le dice: “bueno, lo esperamos en la maestría”, porque esa puede ser una opción de trabajo. No sólo ir a enseñar inglés y francés a un colegio, a una escuela, sino también dedicarse a la investigación lingüística” (Entrevista, profesor 3)

9.2.2 Percepción de los profesores en relación con la articulación del componente de fundamentos lingüísticos con las demás áreas del programa

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras está construida sobre cinco componentes: lenguas extranjeras (inglés-francés), lengua materna, fundamentos lingüísticos, pedagogía y didáctica e investigación. Los profesores del componente de fundamentos lingüísticos destacaron la importancia de crear conexiones entre su componente y las demás áreas del programa. Algunos de ellos ilustraron cómo se da la articulación desde sus clases. A continuación, se mostrarán las relaciones que los profesores propician en relación con los demás componentes:

- **Componente Lenguas Extranjeras:** Los docentes manifiestan que sus cursos buscan proporcionar conocimientos generales de la estructura de las lenguas que puedan ser aplicados a las lenguas extranjeras. Además, en sus clases procuran ejemplificar y contrastar los temas vistos con el inglés y el francés, con el fin de facilitar la integración:

“(…) en Introducción [al estudio del lenguaje] doy una panorámica que incluye todo lo que se ve aquí, básicamente, tanto en lenguas extranjeras como en los fundamentos lingüísticos. Les digo “miren, esto es lo que ustedes van a aprender, aquí tienen que ver con esto, esto tiene que ver con esto, etc.” (Entrevista, profesor 2).

“Bueno, eso lo puedes ver en el examen que están haciendo ellos. Hay una pregunta sobre la evolución del latín vulgar, pero no al español. Sino cómo evoluciona al francés, cómo evoluciona al italiano, qué condición o característica en su estructura original tiene el inglés. Entonces uno les va haciendo los enlaces, si tú no les haces esos enlaces, el conocimiento como que pierde interés, como que se desmaya porque esos enlaces que tú haces con todo lo demás son lo que hace que el conocimiento o la formación que estás dando sea integradora” (Entrevista, profesor 1).

“Como yo lo oriento, trato de dar la base conceptual general y, como eso hay que aplicarlo a las lenguas, entonces yo trato también de mirar ejemplos del español, del inglés y del francés. Del español porque pienso que es fundamental hacer conciencia sobre la propia lengua, y porque creo también que cuando uno tiene conocimiento de su lengua uno puede transferir eso a las otras lenguas y entender el funcionamiento de las otras lenguas. Y me detengo un poquito también, en lo que se puede, en inglés y en francés porque son las lenguas que están estudiando (…) Pues yo lo hago, si estamos en Fonología y Morfología, cuando vemos la parte fonológica. Ya cuando se ha visto la parte conceptual general aplicable a todas las lenguas, entonces yo me detengo a mirar un poquito cómo es por ejemplo el sistema fonológico del español, cómo es el del inglés y cómo es el del francés. Una mirada comparativa general, el sistema consonántico, el sistema vocálico, ver semejanzas y diferencias entre las lenguas. Si trabajo el tema de las sílabas hacemos lo mismo, miramos cómo es la estructura silábica de las tres lenguas. Para la parte de Morfología de pronto no lo hago tanto, por ahí si una pequeña aproximación a la morfología de esas dos lenguas. Esto lo trabajo más en la base general y con aplicación al español. Y en Sintaxis y Semántica sí estoy haciendo también siempre, como uno trabaja los conceptos pero no los deja en la teoría sino que siempre los está aplicando a datos concretos de lenguas. Entonces, yo trato de que esos datos provengan, no solamente, de todas las lenguas del mundo que puedan ilustrar distintas cosas sino, en buena parte, que provengan del español, del inglés y del francés” (Entrevista, profesor 5).

- **Componente Investigación:** Los profesores aseguran que desde sus cursos se fomenta el desarrollo de la competencia investigativa en los estudiantes a través de la aplicación de los fundamentos teóricos en la práctica. Algunos cursos del componente requieren la construcción de anteproyectos, trabajos de campo, etnografías, etc., fortaleciendo así la formación del docente-investigador:

“Y la otra cosa que tú les estás dando aquí de cosas teóricas, aunque haces ejercicios y todo eso, pero tienes que mandarlos para afuera, obligarlos a que vayan al terreno, a que corroboren, a que comprueben. El trabajo sobre eso fue que ellos se fueran a buscar cosas de lo que ellos quisieran para hacer un análisis documental y un análisis de terreno, porque si no lo hacen así eso queda como agarrado con alfileres” (Entrevista, profesor 1).

“Por eso es mejor que hagan un trabajo de la realidad porque no pueden copiar de ninguna parte. Eso que van a coger de la calle después lo van a traer y lo van a convertir en conocimiento. ¿Cómo se hace eso? Tenemos una realidad allá afuera, pero cuando tú vienes, la observas y dices sobre ella, estás pasando del plano fáctico al intelectual. {...} Entonces, eso lo transformas en categorías, en opiniones, en conocimiento” (Entrevista, profesor 1).

“(...) sociolingüística, yo lo asumo como un curso, como una especie de seminario de trabajo de grado, de presentar propuestas. Durante el semestre hacen un... pues la idea es hacer un anteproyecto, hacer un pilotaje para ver si hay aspectos de la realidad lingüística que se puedan trabajar desde el punto de vista sociolingüístico. En los otros cursos pues es muy difícil... uno hace el esfuerzo por que los estudiantes investiguen así sea mínimamente” (Entrevista, profesor 3).

“(...) entonces digamos que este componente cuando enfrentamos a los estudiantes a un proceso de investigación, a un pequeño proceso de investigación porque es para hacer un trabajo de semestre, un trabajo final, trabajo que se empieza a hacer desde la primera clase y los estudiantes van entregando registros de observación y van desarrollando análisis en la medida en que vamos desarrollando elementos teóricos y conceptuales, prácticamente que es aprender en la investigación, no?, es aprender en la práctica, es aplicando los conceptos y las teorías, como el estudiante de Psicolingüística aprende también. Entonces allí hay una relación directa con la investigación” (Entrevista, profesor 6).

- **Componente Pedagogía:** Los docentes se proponen que los conocimientos que los estudiantes reciben en el componente enriquezcan su labor docente mediante la exposición a diferentes modelos pedagógicos, el reconocimiento de etapas en el desarrollo de los niños y el aprendizaje de pautas que les faciliten la resolución de problemas en el aula:

“(...) siendo que estos cursos son para docentes, no solamente hay que enseñarles los contenidos, sino, mostrarles maneras de trabajar. Entonces, en ese sentido también se integra con la pedagogía, en el sentido de mostrarles a ellos una forma de trabajar de manera pedagógica, buena, mala, que tenga falencias, con todos los problemas que tienen los modelos pedagógicos, pero explícitamente yo les digo: “vea, ustedes van a ser maestros. Aquí hay un modelo pedagógico, una concepción acerca de la metodología, una concepción acerca de la participación de los estudiantes, la relación profesor-estudiante, hay una concepción ahí, de la manera de evaluar, y que no solamente la responsabilidad del desarrollo de los contenidos es por parte del profesor, sino que también el estudiante puede aportar porque él también es un sujeto que tiene inquietudes, motivaciones, que puede aprender y que puede comunicar contenidos” (Entrevista, profesor 3).

“Bueno entonces decía que fundamentalmente con la investigación pero también con la pedagogía, porque Psicolingüística nos permite identificar implicaciones pedagógicas {...} si uno sabe que los niños a cierta edad desarrollan ciertas funciones del lenguaje, pues uno trata de trabajar en términos de esas funciones del lenguaje y si ciertas funciones del lenguaje no se han ido desarrollando en ciertos niños, uno debería como docente de poner una mirada, de poner el énfasis allí” (Entrevista, profesor 6).

“(...) entonces, una implicación pedagógica de Psicolingüística es la importancia del trabajo cooperativo, del trabajo digamos de interacción con pares más capaces, entonces también comprender algunos elementos teóricos de la Psicolingüística permite no discriminar niños en las aulas de clase sino integrarlos al trabajo cooperativo, al trabajo digamos interactivo, permite propiciar procesos de desarrollo a ciertos niños. Yo le digo a mis estudiantes si ustedes identifican esas implicaciones pedagógicas van a poder en un momento dado hacer un mejor trabajo {...} Entonces digamos que con el componente pedagógico también hay directas relaciones” (Entrevista, profesor 6).

- **Componente Lengua Materna:** Los profesores pretenden que el trabajo que se hace en lectura y escritura desde el componente de lengua materna no se abandone en los fundamentos lingüísticos. Por tal motivo, en sus cursos los docentes trabajan la comprensión y la producción de textos en español:

“(…) en mis cursos siempre hay un proyecto de lectura y escritura. Los estudiantes conmigo tienen que leer y tienen que escribir, en la materia que sea, porque parto del hecho de que no hay aprendizaje si el estudiante no lee. (...) Entonces, lo que se trabaja en los cursos de español, pues no desaparece cuando trabajamos en los cursos de lingüística porque está incluido en el programa” (Entrevista, profesor 3).

“Hay un curso que comparte elementos con el componente de Lengua Materna, que es Análisis del Discurso, porque allí también se trabaja de manera paralela la comprensión y la producción de textos. Allí en Análisis del Discurso se le pide a los estudiantes que con base en unos fundamentos teóricos, conceptuales, analicen textos y que a la vez produzcan ciertos tipos de textos” (Entrevista, profesor 6).

- **Articulación con todos los componentes:** Uno de los docentes afirma que el curso de Psicolingüística representa el punto de encuentro entre lengua materna, investigación y pedagogía:

“El programa de psicolingüística es el “amarre” de la investigación en la lengua materna, auto investigación/acción en el aula, investigación pedagógica; es decir, se parte del aprender natural del niño hacia el aprender a aprender del universitario” (Entrevista, profesor 7).

9.2.3 Organización de los cursos del componente de fundamentos lingüísticos en la malla curricular del programa

Al indagar sobre este aspecto con los profesores del componente se descubre que existen diferentes opiniones. A continuación se describirá la visión de los docentes de la siguiente manera: en primer lugar, algunos profesores se refieren a los aspectos positivos en relación con la organización de los cursos del componente. En segundo lugar, algunos profesores opinan sobre los elementos que se perciben como debilidades del componente. En tercer lugar, los profesores hacen sugerencias para mejorar lo que se percibe como debilidad.

a. Fortalezas del componente en su estructura y ubicación en la malla curricular

Teniendo en cuenta la ubicación de los cursos en cada uno de los semestres, algunos profesores del área perciben que dicha estructura del componente está bien si se piensa que este componente es una fundamentación que se complementa luego con la lingüística aplicada:

“Bueno, en cuanto a la estructura y la situación del componente en la malla curricular pues a mí me parece bien como está (...) me parece bien, o sea, empezar con un curso que introduzca y luego la secuencia. Me parece que los cursos están bien ubicados en los semestres, y luego ya de que se ha visto la base lingüística pues entran a lo de lingüística aplicada. Yo lo veo bien, no tendría que hacer ninguna observación sobre eso” (Entrevista, profesor 5).

b. Debilidades del componente en su estructura y ubicación en la malla curricular

Por otra parte, algunos docentes del componente expresan que hay algunos elementos que no permiten un buen desarrollo de los contenidos lingüísticos a lo largo del programa. A continuación se enumeran los aspectos mencionados:

- **Número de créditos limitado:** Algunos docentes afirman que el número de créditos otorgados al componente de lingüística restringe las posibilidades de formar integralmente a los estudiantes en una cultura lingüística:

“(…) vemos algunas falencias, porque no se puede abarcar todo en un plan universitario que tiene programado el número de créditos que se pueden dar dentro del plan y que claro cada materia tiene X número de créditos. Eso no es todo lo que uno soñaría hacer. Uno tiene que hacer dentro de las posibilidades que establecen los curriculum para la licenciatura con un número de créditos fijo, como tienen un universo de estudiantes fijos con una formación determinada y eso también tendría que ser parte del análisis porque usted no puede aumentar los créditos, tiene que tener esos créditos fijos y en esos créditos fijos tratar de solucionar el mayor número de elementos que competen a la formación de un profesional que está en nuestras manos y eso es una gran responsabilidad. Pero no es nuestra solamente. Esto está ubicado dentro de una concepción de plan de estudios que tiene la Universidad del Valle.” (Reunión profesores lingüística, diciembre 01 de 2010).

Sin embargo, un docente manifiesta que a pesar de las limitaciones, la manera como están ubicados los cursos y el número de créditos permite formar a los estudiantes en lo que el componente se propone:

“(…) con respecto a su estructura hay que tener en cuenta que hay un número de créditos que no permiten a veces hacer más profunda la visión de ciertos aspectos. Sería por ejemplo más conveniente que los estudiantes tuvieran más dominio de la disciplina lingüística, pero para los créditos que hay el peso que se les da es suficiente” (Entrevista, profesor 1).

Por otra parte, el número de créditos no permite que se haga una lingüística aplicada a las lenguas extranjeras en cursos obligatorios, y los cursos que hacen esta conexión han sido ubicados como electivas profesionales del programa:

“Hay cursos como el de pronunciación y gramática de las lenguas inglés y francés que se han dejado como electivos por las exigencias, en parte de la universidad, pero en parte también las exigencias a nivel nacional que hacen las instancias que administran la educación en este país de reducir los créditos. Entonces, al ponernos un límite de tantos créditos, eso nos obliga a diseñar el programa poniendo como

obligatorio lo más básico para llenar el número de créditos y lo otro hay que dejarlo como materias electivas. {...} Entonces lo mismo ha pasado aquí con pronunciación y gramática de las lenguas, que deberían estar dentro de lo básico, pero no se puede poner ahí como básico por todo ese cálculo complicado que hay que hacer por los créditos. Eso me parece a mí que es una falla {...}. Pero sí deberían ser obligatorios los cursos de gramática de las lenguas, y debería haber también un curso de español” (Entrevista, profesor 5).

Además, el docente manifiesta su inconformidad con el hecho de que no se le dedica el tiempo suficiente al estudio de fonética general:

“Si echo de menos el que no haya como una base de fonética general porque la fonética general desapareció y dio paso a los talleres que tienen de pronunciación en las distintas lenguas, pero me parece que eso no siempre reemplaza un conocimiento de fonética general porque eso está orientado a las lenguas. Entonces cuando se da el curso de fonología y morfología hay que dar esa base inicial de fonética y eso le resta tiempo a los contenidos de fonología y morfología. Ese cambio me parece que no estuvo bien” (Entrevista, profesor 5).

- **Se estudian dos contenidos grandes en una sola asignatura:** En este aspecto, que está directamente relacionado con el número de créditos limitado, uno de los profesores asegura que el hecho de estudiar dos contenidos grandes en un solo curso (Fonología y Morfología, Sintaxis y Semántica) no permite que los temas se desarrollen a fondo:

“Haría falta tal vez, por lo que me han dicho los estudiantes, un énfasis un poquito mayor en la parte formal del español porque ellos se quejan de que saben más de esta parte formal en francés, por ejemplo, que en español, a pesar de que lo ven en un curso de sintaxis y morfología. Pero debe ser por lo apretado del tiempo en un solo curso, pues son dos materias, que ellos sienten ese déficit, déficit que yo he podido corroborar” (Entrevista, profesor 1).

“(…) lo que más trabajo les cuesta son los contenidos gramaticales, como lo que son los complementos, las subordinadas, los valores de las proposiciones. Eso les cuesta trabajo. Y es que la sintaxis es muy extensa para el tiempo que se le dedica” (Entrevista, profesor 1).

- **No hay relación clara entre componente lingüístico y LE:** Uno de los docentes manifiesta que a pesar de que el programa es una Licenciatura en Lenguas Extranjeras, la articulación entre el componente de fundamentos lingüísticos y las lenguas extranjeras no se da de manera evidente. El docente manifiesta que esta separación entre los componentes se da debido a que la mayor parte de los profesores del componente no manejan las lenguas extranjeras:

“(…) no ha quedado clara la relación en los últimos 10 años, no ha quedado clara la relación entre el componente lingüístico y la formación en los idiomas extranjeros, no ha quedado clara no por falta de conceptualización sino porque no se ha orientado de manera clara esa relación” (Entrevista, profesor 8).

“(…) yo creo que hay como una ilusión, es la lingüística del programa... esa no es la lingüística para las lenguas extranjeras. Es la lingüística como fundamento lingüístico general y hay unos cursos en

habilidad, ustedes saben, donde los profesores manejan unos elementos de la gramática de la lengua, entonces su contribución es a la formación lingüística de los estudiantes en relación sobretodo con la lengua materna, pero no es una formación lingüística en relación con las lenguas extranjeras, porque en general los profesores de lingüística no hablan, ni saben los idiomas inglés y francés” (Entrevista, profesor 8)

c. Sugerencias para mejorar el componente en su estructura y ubicación en la malla curricular

- **Reubicación de cursos:** Algunos de los profesores opinaron sobre la ubicación de la asignatura Análisis del Discurso. Ellos opinan que la actual ubicación de la asignatura en cuarto semestre no favorece un buen desempeño de los estudiantes, dado que no poseen los conocimientos suficientes para aprovechar los elementos que provee el curso. Por tal motivo, ellos piensan que el curso debería situarse más adelante:

“(…) el curso de análisis del discurso no debería estar situado ahí, sino sería la última materia de ver en los fundamentos lingüísticos. Esa sería la última materia porque esa materia presupone que el tipo sepa fonología, morfología, sintaxis, semántica, fonética, sociolingüística. Y una vez tiene configurado eso, más o menos, el estudiante ya ha visto por ejemplo varias materias ya de lenguas extranjeras, está en un nivel un poquito más avanzado de las lenguas para el caso concreto de ustedes de francés e inglés, se podría pensar en una cuestión del discurso. Pero creo, si no me equivoco, que análisis del discurso está como en cuarto semestre. A mí me parece que es todavía muy prematuro.” (Entrevista, profesor 2).

“(…) considero que la asignatura Análisis del discurso que se dicta en el cuarto semestre debería dictarse unos semestres más adelante, en sexto o séptimo (...) la labor dentro del aula de clase me ha llevado a pensar, con respecto a Análisis del Discurso, que durante el cuarto semestre la gran mayoría de los estudiantes no tiene la suficiente “madurez” académica para enfrentar en un grado relativamente profundo los requerimientos que un curso como Análisis del Discurso exige; por ejemplo, enfrentan dificultades para leer textos en otro idioma, sobre todo en francés” (Entrevista, profesor 4).

- **Agregar cursos para fortalecer contenidos:** Los profesores también opinan que las asignaturas que se cursan durante un solo semestre no permiten que haya mayor profundización de los contenidos. Por consiguiente, los docentes opinan que dada la complejidad de algunas asignaturas, sería necesario que se agregara un segundo nivel de cada una de ellas como en el caso de Análisis del Discurso, Psicolingüística y Sociolingüística:

“Allí en Análisis del Discurso se le pide a los estudiantes que con base en unos fundamentos teóricos, conceptuales, analicen textos y que a la vez produzcan ciertos tipos de textos. Pero fíjense que también nos encontramos allí con un problema de que no bastaría un solo nivel de análisis del discurso para estudiantes que se están formando en lenguas extranjeras (Entrevista, profesor 6).

“El caso específico de Psicolingüística, que es un curso que yo vengo dictando desde hace muchos años aquí, es un componente muy importante, y uno quisiera en un momento dado hasta poder dar un

segundo nivel de ese componente porque una lengua también es un proceso que tiene que ver con aspectos psicológicos” (Entrevista, profesor 6).

“La sociolingüística también es muy amplia, pero la otra posibilidad es dar otros cursos opcionales” (Entrevista, profesor 1).

- **Dedicar más tiempo a un contenido desde el componente de lengua materna:** En vista de que el número de créditos del componente de fundamentos lingüísticos es limitado y el tiempo que se dedica a algunos contenidos se percibe como insuficiente, uno de los docentes sugiere que el componente de lengua materna ayude a reforzar lo que no se desarrolla en profundidad desde el componente de lingüística:

“(…) lo que más trabajo les cuesta son los contenidos gramaticales, como lo que son los complementos, las subordinadas, los valores de las proposiciones. Eso les cuesta trabajo. Y es que la sintaxis es muy extensa para el tiempo que se le dedica, y tal vez se le podría dedicar un poquito de tiempo en algún curso de español porque pedir aquí que se le otorguen más créditos no es muy posible porque los créditos están bastante restringidos para todo lo que hacemos” (Entrevista, profesor 1).

- **Mayor control en la manera de circular el currículo:** Uno de los docentes manifiesta que la libertad que tienen los estudiantes para tomar ciertos cursos de lingüística sin tener un paralelo en las lenguas extranjeras dificulta una formación que integre ambos componentes. Por esta razón, propone que se busque mayor articulación desde la malla curricular y los requisitos que se piden para tomar los cursos:

“Habría que pensar en cómo hacer que se hagan integraciones. Que si usted está tomando inglés I, tenga que estar tomando al tiempo lenguaje y creatividad y si está tomando taller de pronunciación acá, tenga que estar viendo fonética y fonología aquí, para que no se hagan esos sesgos que hacen los estudiantes en el manejo de cómo circulan el currículo. (...) Entonces no es el propósito de tomar unos cursos por tomarlos sino que aporten de manera secuencial, lo más integral posible, a una formación de un licenciado en lenguas” (Entrevista, profesor 3).

9.2.4 Opinión de los profesores del componente de fundamentos lingüísticos en relación con los estudiantes

Los profesores del componente expresaron diferentes opiniones acerca de cómo perciben el desempeño de sus estudiantes a lo largo de sus cursos. Al explorar sus respuestas, encontramos fortalezas, debilidades, sugerencias y sus percepciones sobre el rol del estudiante. A continuación se describen cada uno de los aspectos mencionados.

a. Fortalezas percibidas por los profesores en relación con los estudiantes

- **Interés de los estudiantes por adquirir conocimiento:** Varios profesores coinciden al resaltar que los estudiantes se muestran motivados a la hora de abordar los temas de las diferentes asignaturas del componente. Hay en algunos una motivación intrínseca, esto es el interés por conocer la manera como funcionan las lenguas que les lleva a asumir su aprendizaje con gran responsabilidad. Para otros hay una motivación instrumental, es decir, la formación recibida en lengua materna y en la fundamentación lingüística puede servirle para desempeñarse como docente de lengua materna sin que esto signifique que tienen la formación necesaria para tal caso :

“Entonces, me parece que esa es una fortaleza porque en los pregrados los muchachos vienen ávidos de conocimiento y uno tiene la posibilidad de abrirles los espacios” (Entrevista, profesor 1).

“Entonces de las fortalezas que uno puede encontrar acá es muchos muchachos y muchachas como con ganas de saber, con ganas de explorar, y creo que eso siempre ha sido así, y ese es el único punto que a mi juicio anima” (Entrevista, profesor 2).

“Bueno y las fortalezas, no sé, pues hay buenos estudiantes, gente pilosa. (...) Fortaleza sería, también, el interés que tienen muchos y el juicio con que lo asumen” (Entrevista, profesor 5).

“(…) pues digamos que en las fortalezas es el hecho de que los estudiantes pueden tener una motivación porque laboralmente, y lo saben los estudiantes y lo saben los directores de aquí del programa, y toda la gente, la universidad, que el 90% tienen que terminar enseñando lengua materna. Lo que ustedes llaman español y literatura en español (...) yo diría que la motivación es un poco laboral, en el sentido profesional digamos es el campo de trabajo y que de todas maneras hay la idea cultural de que es importante pues conocer la lengua y que la lingüística les permite una mirada distinta sobre el lenguaje y me parece pues que en esa perspectiva eso es interesante, que haya como el interés profesional” (Entrevista, profesor 8).

- **Apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes:** Otro de los aspectos mencionados por los profesores es el hecho de que los estudiantes demuestran que se apropian de los temas estudiados en los cursos:

“(…) por ejemplo, en los cursos de fonética y fonología que también lo dan en un solo programa, los alumnos cuando llegan a la sociolingüística tienen más dominio de esa parte de la lingüística” (Entrevista, profesor 1).

“Y los estudiantes en el curso de Psicolingüística digamos que con las bases con las que llegan logran tener éxito en este curso, es un curso en el que conmigo difícilmente fracasa un estudiante en Psicolingüística, exceptuando aquellos casos marginales de chicos que no cumplen, que no tienen la disciplina para desarrollar el trabajo que allí se propone, pero por razones de pre-requisitos no hay grandes dificultades, los estudiantes generalmente son capaces de hacer cierto tipo de transcripciones fonéticas cuando se requieren, son capaces de reconocer algunas estructuras básicas de la lengua” (Entrevista, profesor 6).

- **Conocimiento metalingüístico por parte de los estudiantes:** Uno de los docentes resaltó que el conocimiento de la estructura de las lenguas que los estudiantes adquieren en el componente de lenguas extranjeras le permite enriquecer el desarrollo de sus cursos:

“Bueno, a veces, pensando en lo de las fortalezas, a veces, si traen algo de conocimiento metalingüístico, por ponerle un nombre, en relación con las lenguas que están estudiando y pues eso se aprovecha ahí en el curso de Sintaxis y Semántica” (Entrevista, profesor 5).

“A veces tengo la suerte de tener en esos cursos estudiantes que van avanzados en las lenguas, sobre todo en inglés, entonces yo aprovecho eso para que ellos aporten al curso ese conocimiento que ellos tienen, me apoyo mucho en ellos” (Entrevista, profesor 5).

- **Proyección de los estudiantes al finalizar la carrera:** Uno de los docentes destacó a los estudiantes que salen del país y se desempeñan como profesores de español, pues indica que se logra una buena formación desde el componente:

“Yo creo que los muchachos salen bien preparados porque mira el éxito que tiene en Francia, a pesar de que no tenemos tantos recursos, son buenos (...) cuando se van, lo digo por los que han sido alumnos míos, a veces me llaman o me ponen un correo desde allá diciéndome: “profesora, estoy como profesor de español, cómo fue que usted explicó esto”. Tengo que explicarles. Pero bueno esto es Licenciatura en Lenguas Extranjeras” (Entrevista, profesor 1).

b. Debilidades percibidas por los profesores en relación con los estudiantes

- **Fallas en la formación pre-universitaria:** Los profesores del componente aseguran que el actual sistema educativo colombiano no provee las bases necesarias para que los estudiantes enfrenten las exigencias de los cursos del componente de lingüística, no sólo a nivel del conocimiento de las estructuras de las lenguas, sino también a nivel de reflexión abstracta y de comprensión de lectura:

“Todavía llegan aquí y están como en el quinto semestre y ellos siguen usando el mismo procedimiento con que los marcó la primaria: buscar en la lectura un pedacito y subrayarlo, y llenar una respuesta con ese pedacito sin crear nada. Y no tienen conciencia de que es un plagio, de que no se puede hacer, ni que eso es una reiteración, que ahí no están pensando, no están siquiera adquiriendo porque eso lo olvidan. Ellos no saben eso. Ellos vienen abiertamente con eso subrayado, y abiertamente lo leen” (Entrevista, profesor 1).

“(…) cada vez los estudiantes llegan más pobres a la universidad, muy pobres en desarrollo intelectual, muy pobres de contenidos, de conocimientos, de reflexión abstracta. Para estudiar lenguaje y estudiar matemáticas hay que tener pensamiento abstracto desarrollado” (Entrevista, profesor 3).

“Bueno, ahí sí tengo una queja grande. Una queja grande de lo que es hoy en día la formación previa a la universidad, o sea, la escolaridad anterior, primaria y bachillerato. Se le ha quitado mucha importancia al trabajo con la lengua en primaria y en bachillerato. A mí me parece que eso es una gran falla porque, para mí, tener claridad sobre las estructuras de la lengua es también tener un pensamiento lógico bien formado. Porque las estructuras lingüísticas no hacen otra cosa que traducir a la lengua, digamos, las estructuras de pensamiento, las estructuras lógicas. Y entonces, tener conciencia sobre las estructuras de la lengua, yo estoy segura de que ayuda a que toda persona que haga ese proceso organice su pensamiento.” (Entrevista, profesor 5).

“(…) el estudiante no sabe qué es un verbo, qué es un adjetivo, qué es una oración pasiva. Entonces los estudiantes cada vez llegan con menos formación idiomática, y cuando uno les empieza a hablar de cosas, se les hace absolutamente extraño. Qué es sujeto, qué es predicado... por el trabajo que han hecho en el bachillerato. Primero porque las políticas del gobierno hacen que no se estén formando profesores de español” (Entrevista, profesor 3).

Una posible causa de las fallas en la formación pre-universitaria, mencionada en la intervención anterior, es que muchos de los profesores que enseñan español en colegios no han sido formados como Licenciados en español como lengua:

“Otra parte, que particularmente afecta esta región, es el hecho de que no hay un programa que forme Licenciados en Español como lengua. Entonces los que enseñan español en los colegios son egresados de programas de literatura y sólo saben enseñar la literatura, y seguramente lo hacen muy bien, pero no saben de la lengua y no pueden entonces llevar a los estudiantes a un buen conocimiento de la lengua porque ellos mismos no lo han tenido en su formación. Yo pienso que eso sucede en particular en esta región por lo que sé, porque no hay un programa que forme en lengua, sino en literatura” (Entrevista, profesor 5).

Una consecuencia de las fallas en la formación es que los profesores se ven obligados a hacer una nivelación de los contenidos no vistos durante el bachillerato, lo que le resta tiempo a los contenidos que deben desarrollarse dentro del curso:

“Y carencias, que no traen ese conocimiento que deberían traer del bachillerato. Pero ahí no podemos hacer nada. Ahí lo que podemos hacer es tratar de llenar esas lagunas que traen. Tratar de hacer las dos cosas: llenarles las lagunas que traen y darles lo que se supone que se les debe dar en el nivel universitario. Eso a veces es difícil de manejar” (Entrevista, profesor 5).

➤ **Falta de conocimientos de cursos previos:** Algunos profesores manifiestan que los estudiantes presentan vacíos de contenidos estudiados en asignaturas previas, lo que dificulta la asimilación de nuevos contenidos y obliga a hacer repases al inicio de los cursos. Por tal motivo, el desarrollo de los cursos se ve afectado. De acuerdo con uno de los profesores, si este fenómeno se repite en todos los cursos, se evidencian las carencias en la formación de los estudiantes, incluso hacia el final de la carrera:

“(…) la percepción del estudiante es que tienen muchos vacíos; por lo menos eso me han dicho en los últimos 15 años y eso es lo que yo noto en los cursos, tanto de primero con el perfil del ingreso, en cuarto semestre con cómo va su formación lingüística y en octavo y en décimo con el trabajo de grado y los seminarios, o sea, no se han resuelto esas lagunas, esos impedimentos” (Entrevista, profesor 8).

“Haría falta tal vez, por lo que me han dicho los estudiantes, un énfasis un poquito mayor en la parte formal del español porque ellos se quejan de que saben más de esta parte formal en francés, por ejemplo, que en español a pesar de que lo ven en un curso de sintaxis y morfología, pero debe ser por lo apretado del tiempo en un solo curso, pues son dos materias, que ellos sienten ese déficit. Déficit que yo he podido corroborar” (Entrevista, profesor 1).

- **Interés de los estudiantes solo por las lenguas extranjeras:** Los profesores manifiestan que han notado un desinterés de algunos estudiantes por las asignaturas del componente de lingüística. Este desinterés se explica por el hecho de que el objetivo de estos estudiantes no radica en su formación como docentes e investigadores, sino en la función comunicativa de las lenguas:

“Obviamente, muchos estudiantes asumen la carrera de manera instrumental y dicen: “yo necesito aprender idiomas”, sobre todo los estudiantes que hacen dos carreras, que van por allá adelantados y necesitan inglés o francés para una beca, entonces vienen aquí a tomarlo como un Colombo barato. Esos son los que más salen diciendo: “bueno, ¿y eso para qué?” Claro, ellos no tienen un proyecto de vida alrededor de la docencia, de formarse en el lenguaje (...) Aquí vienen estudiantes que me dicen: “Yo necesito estudiar algo que me sirva en la vida, pero eso de fonemas y rasgos distintivos, ¿eso pa’ qué me sirve para la vida?” No le ven lo práctico, lo inmediato, lo instrumental” (Entrevista, profesor 3).

“Y, lo otro a lo que me he enfrentado aquí en el programa de lenguas es que muchos estudiantes, no sé qué tantos, vienen aquí interesados solamente en el inglés y el francés, entonces la lingüística no les importa (...) No es su objetivo formarse en el soporte teórico de la cuestión de las lenguas sino aprender a defenderse comunicativamente en inglés y en francés, a veces. La mayoría de los que viene con esa idea, viene por el inglés” (Entrevista, profesor 5).

- **Dificultad para interrelacionar conocimientos entre los componentes:** Uno de los docentes considera que a pesar de que el componente busca proporcionar un conocimiento de la estructura de las lenguas que pueda ser aplicado a diversas lenguas, los estudiantes perciben que dichos conocimientos solo se aplican al español:

“Sí, hay una distorsión también. Los estudiantes asumen que estos cursos de lingüística son del español. Primero, porque se dictan en español y segundo, porque, obviamente, la lengua común de todo el mundo es el español, entonces, el primer ejemplo que a uno se le ocurre pues es en español” (Entrevista, profesor 3).

- **Falta de hábitos y de estrategias de lectura:** Varios profesores del componente consideran que los estudiantes no muestran interés por construir una cultura lingüística a través de la lectura y se les dificulta la elaboración del conocimiento al abordar un texto:

“Otra de las cosas con las que uno se estrella dentro de las carencias es por ejemplo, y esto es de época, eso no es de aquí de la escuela sino que eso es mundial, la gente no quiere la cuestión de lectura, etc., no es algo que esté culturalmente dentro de la juventud. Como digo, eso no es de acá del Valle, ni la Universidad del Valle ni nada, sino, eso es mundial por otras razones. Bien, entonces no hay hábitos de lectura, no hay hábitos de preguntas, de discusión, etc.” (Entrevista, profesor 1).

“La impresión que tengo sobre el cuarto semestre, los estudiantes aún evidencian falencias, tanto de carácter teórico como de carácter metodológico: les faltan lecturas sobre la realidad socio-política del país y del mundo; aún testimonian problemas de comprensión y de composición y por ende aún les falta capacidad de análisis, de crítica” (Entrevista, profesor 4).

“Y hay otra cosa que sí es un déficit pero no es de la carrera, yo creo que es de la formación. Los estudiantes copian de los libros o del internet con la ingenuidad más soberana y sin ningún ocultamiento. Tú les mandas a buscar las ideas de Carlomagno, y ellos traen el libro o el artículo, lo traen subrayado y lo leen para darte la respuesta. Yo me canso de decirles “no, no, no, hay que elaborarlo, dime el contenido central de eso, deja eso ahí puesto en la mesa y dime con tus palabras. ¿Qué aprendiste? ¿Qué sacaste? ¿Qué te parece?” (Entrevista, profesor 1).

c. Sugerencias de los profesores en relación con el desempeño de los estudiantes en los cursos del componente

- **Iniciativa de los estudiantes en relación con propuestas metodológicas:** Con el fin de hacer que los cursos del componente sean más atractivos para los estudiantes, uno de los docentes propone que los estudiantes aporten ideas para enriquecer el desarrollo de los cursos:

“(…) sí creo que hay unos campos que pueden ser mucho más llamativos para los estudiantes de la enseñanza de lenguas en donde, por ejemplo, tal vez asuntos sociolingüísticos, asuntos de las mismas cosas mamen gallo aquí los estudiantes, con sus puntos de vista, sus mismos estilos culturales, estilos lingüísticos. Se podrían hacer cosas donde la gente se sintiera más partícipe (...) nosotros los profesores que la mayor parte, exceptuando a algunos que son jóvenes {...} somos más bien gente muy adulta, y establecer esos puentes de vida para el juego del lenguaje, la cultura, el aprendizaje de lenguas, etc... yo creo que hay muchas otras posibilidades que en gran parte esas deben provenir más de ustedes (los estudiantes)” (Entrevista, profesor 2).

- **Mayor exigencia por parte de los estudiantes al programa:** Dado que los estudiantes han expresado que tienen vacíos en su formación, un docente sugiere que ellos hagan conocer sus inconformidades para generar cambios:

“(…) la sociedad, que en este caso está representada en los estudiantes, debería exigir más, porque saben... la mayoría son conscientes que hay unas lagunas enormes, que hay unas contracciones enormes. Pero bueno, si los estudiantes no están interesados y no tienen esa sensibilidad pues no hay nada que hacer” (Entrevista, profesor 8).

d. Visión de los profesores sobre el rol del estudiante

- **Desarrollar autonomía:** Los profesores hicieron énfasis en que la formación de los estudiantes no se limita a los contenidos que se estudian en las clases. Afirman que el aprendizaje se vuelve significativo cuando los estudiantes hacen investigaciones más profundas de manera independiente:

“La universidad abre caminos, la universidad corre cortinas, pero la universidad no puede suplir la obligación del autodidactismo y del esfuerzo personal. A los alumnos unos los enseña, pero no los aprende. El acto de aprender es un acto personal. (...) Entonces yo creo que aquí hay la fortaleza de que uno puede actuar con esa libertad de pedirles a los alumnos ese tipo de enseñanza que ya no es la enseñanza tradicional del libro. Ahora tienen las bibliotecas, tienen el ciberespacio, tiene que aprender a usarlo. No todo sirve pero hay que aprender a escoger las fuentes.” (Entrevista, profesor 1).

“El profesor no puede leer por él, ni puede quedarse simplemente con la explicación que dé el profesor. Yo considero que el verdadero aprendizaje se da cuando el estudiante va y busca las fuentes, va a las bases de datos, va a la biblioteca, consulta en internet y se da cuenta que ahí aparece una cantidad de bibliografía enorme” (Entrevista, profesor 3).

“Claro, irlos formando en que no es solamente lo que el profesor explica, sino, es todas las posibilidades de indagación y de recolección de datos que hay a nuestro alrededor” (Entrevista, profesor 3).

- **Establecer conexiones entre los componentes:** Uno de los docentes asegura que a pesar de que el curso de Psicolingüística se centra en los procesos de adquisición de la lengua materna, el estudiante debe estar en capacidad de hacer la articulación con el aprendizaje de las lenguas extranjeras:

“(...) el curso de Psicolingüística es un curso en el que la gran mayoría de los estudiantes tienen éxito y le sacan provecho muchos de ellos al curso para poder comprender como es que se da el aprendizaje de lengua. Vuelvo al caso, de manera comparativa, acá hacemos el curso en lengua materna y estudiamos algunos casos que se han dado de pronto en lengua extranjera, pero pues digamos que nos centramos más que todo en la lengua materna, pero en este curso el estudiante debe ser capaz de reconocer cómo se da ese proceso de adquisición de una lengua” (Entrevista, profesor 6).

- **Participar activamente en la construcción de la bibliografía:** Uno de los docentes destacó los aportes de los estudiantes en relación con la bibliografía, pues en sus investigaciones independientes descubren referencias útiles que enriquecen los contenidos de los cursos:

“[La bibliografía] Se actualiza es en las síntesis, en las exposiciones que hacen los estudiantes, que buscan, que traen y muestran: “encontré esto” o “en internet está esto” y lo ponen ahí en la síntesis que queda” (Entrevista, profesor 3).

“(…) el programa también es una construcción con los estudiantes en el sentido que por ejemplo en mi caso hay una bibliografía básica que puede mantenerse varios semestres, pero los estudiantes en su proceso de investigación y en sus procesos de exposición y demás aportan en los materiales que ellos producen y se reparten el curso y que seguramente en algún momento se podrán mirar y aportan por ejemplo bibliografía actual, especializada sobre temas muy prácticos que eventualmente la incluyo en un programa para el semestre siguiente” (Reunión profesores lingüística, diciembre 01 de 2010, profesor 3).

9.2.5 Percepción de los profesores sobre la comunicación entre docentes

Los profesores del componente expresaron algunas opiniones sobre sus relaciones con los demás docentes. Se dieron a conocer fortalezas, algunas sugerencias y la visión que los profesores tienen sobre su rol frente a los estudiantes. A continuación se describirá cada uno de los aspectos mencionados.

a. Fortalezas de la relación entre los profesores del componente

- **Buena comunicación entre los profesores:** Uno de los profesores del componente asegura que la construcción de los programas para los cursos del componente se da de manera colectiva, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes:

“(…) aquí, con los profesores, nos comunicamos, tenemos buenas relaciones, en el sentido de colegaje. Nos ponemos de acuerdo en lo que se puede dar que sea útil para estos muchachos, y ya cada uno lo desarrolla como cree que lo debe desarrollar” (Entrevista, profesor 3).

b. Sugerencias en relación con los profesores

- **Mayor integración entre los profesores del área:** Uno de los docentes plantea que el intercambio de ideas a través del diálogo entre los profesores enriquecería su labor:

“(…) yo veo muy pocas dificultades de que los profesores integremos, podamos integrar, lo que uno hace dependiendo de la cultura lingüística y literaria, pero además si es lingüística y literaria, pero además es idiomática como en el caso mío” (Entrevista, profesor 8).

- **Propiciar interdisciplinariedad:** Con el fin de favorecer la formación de los futuros licenciados, algunos profesores sugieren una mayor comunicación entre los docentes de distintos componentes para establecer puentes entre contenidos:

“Una posibilidad que podría considerarse para hacer más homogéneas y más cercanas las relaciones entre distintos componentes que constituyen la malla curricular es que se debería tener en cuenta la posibilidad de socializar los programas de curso, para por lo menos promover unos temas comunes, transversales al programa de la Licenciatura” (Entrevista, profesor 4).

“Digamos que la posibilidad de ser interdisciplinario, traer a un curso como el de Análisis la necesidad de que la gente reconozca los géneros y las tipologías, vemos que en general no las reconocen (...) pero también posicionar ese curso en relación con la perspectiva de un trabajo de grado, o sea, como establecer un puente conceptual y metodológico que le permita al estudiante resolver esas dudas metodológicas y conceptuales, a título de su interés personal o de un grupo en particular” (Entrevista, profesor 8).

Uno de los docentes manifiesta que en sus clases proporciona ciertas bases que permiten que los estudiantes conecten los contenidos con el componente de lenguas extranjeras. Sin embargo, piensa que sería más conveniente que fueran los profesores del componente de lenguas extranjeras quienes hicieran la articulación con el componente de lingüística, puesto que el tiempo es limitado y no maneja las lenguas extranjeras que los estudiantes aprenden en el programa:

“Yo no tanto propicio como ubico, porque si me pongo a propiciar no hago lo mío (...) En Morfología yo digo, por ejemplo, ¿en la persona, por qué en inglés hay esto, y en esta lengua hay esto? (...) Me imagino que los profesores de lenguas extranjeras son los que deberían propiciar más ese tipo de engranaje, porque, lo digo por mi clase, no le queda a uno el tiempo para engranar las dos, mientras que se supone que ellos están enseñando, ellos deberían ser los que más estimulen ese tipo de relación, porque por lo menos yo no me circunscribo al inglés o al francés. Puedo meter lenguas indígenas, lenguas africanas, lenguas europeas, etc.” (Entrevista, profesor 2).

9.2.6 Visión de los profesores en relación con su rol frente a los estudiantes

- **Fomento de lectura y escritura:** Los docentes resaltan el papel de la lectura y la escritura en la formación de los estudiantes y afirman que desde el componente de fundamentos lingüísticos se refuerza el trabajo en estas habilidades de la lengua:

“(...) en mis cursos siempre hay un proyecto de lectura y escritura. Los estudiantes conmigo tienen que leer y tienen que escribir, en la materia que sea, porque parto del hecho de que no hay aprendizaje si el estudiante no lee (...) En los programas, ustedes habrán visto que hay un espacio que dice evaluación, un porcentaje a un proceso de lectura. Hay que estar leyendo, para las exposiciones, y hay que leer esos materiales que dejan los compañeros para las exposiciones y los que yo dejo, y de esos hay que hacer

resúmenes y entregármelos, y esos resúmenes es lo que pueden sacar cuando hayan talleres evaluativos, los resúmenes que hayan hecho.(...) Y escribir, necesariamente hay que hacer reseñas, hacer síntesis para darles a los compañeros, hay que desarrollar talleres evaluativos que impliquen escritura” (Entrevista, profesor 3).

- **Desarrollo del pensamiento crítico:** Uno de los resultados que se deriva del trabajo en lectura y escritura es que los estudiantes mejoran sus habilidades de análisis y de argumentación:

“Debe desarrollar una capacidad de análisis y una capacidad crítica también. El estudiante en la universidad tiene que formarse integralmente y eso supone que debe tener una capacidad de análisis, de síntesis, un espíritu analítico, crítico, propositivo. Y el espíritu propositivo en la formación académica universitaria se desarrolla fundamentalmente a través de la escritura, porque esto es universidad, y la universidad es sinónimo de ciencia, de investigación, y no habría ciencia o investigación sin lectura y sin escritura. Ese es uno de los soportes importantes que tiene el componente de lingüística y de lengua materna” (Entrevista, profesor 6).

“(…) uno tiene que incentivar al alumno a que busque, a que piense, a que reelabore el conocimiento, a que opine. Hay dos cosas fundamentales: lo que dice el maestro es solo una posición, el alumno puede estar de acuerdo o no pero tiene que fundamentar, tiene que argumentar” (Entrevista, profesor 1).

“(…) los pregrados los muchachos vienen ávidos de conocimiento y uno tiene la posibilidad de abrirles los espacios, y tiene la responsabilidad de ponerlos a pensar, de ponerlos a argumentar, de no dejarlos que inventen, de no perdonarles que no sepan, porque ellos tienen que ser hombres del siglo XXI. No pueden ser gente del Medioevo que recita una regla. Tienen que ser muchachos del siglo XXI que recrean el conocimiento” (Entrevista, profesor 1).

- **Crear conexiones con otras áreas:** Los docentes del componente reconocen la importancia de articular su área con otros componentes del programa. Por tal razón, afirman que en sus clases se trabaja para que el conocimiento que se adquiere desde la lingüística pueda ser integrado con otras áreas:

“No puedes darles una información divorciada de lo demás porque, entonces, ¿cómo ellos construyen lo novedoso, lo que van a decir? No es posible. Tú no puedes hacer una casilla de lo que tú haces. Tienes que hacer de lo que tú haces una parte de un conjunto que ellos están construyendo. No se puede de otra forma. Eso y enseñarlos a elaborar un conocimiento cooperativo es fundamental” (Entrevista, profesor 1).

“Entonces, lo que sí hago es situar en cada curso en qué nivel nos estamos moviendo, porque gran parte de los problemas que me he dado cuenta de los estudiantes es que no logran situarse en qué nivel estamos hablando (...) cuando uno está dando clase tiene que decir “mire, esto es de este nivel, y esto les va a servir para esto o lo puede engranar con esto” (Entrevista, profesor 2).

“(…) yo creo que los distintos componentes deben, en principio, estar relacionados con los demás. No pueden ser ruedas sueltas, sino que tienen que tener conexiones, nexos, para poder hacer la integralidad. Entonces uno, cuando está con el estudiante, tiene que estar pensando, primero, es un profesional del lenguaje, es un colombiano, él va a ser profesor de lenguas extranjeras, entonces necesita la pedagogía, necesita la lingüística, necesita un componente investigativo, necesita conocer la realidad del país, es un

usuario del español, tiene problemas con lectura y escritura, necesariamente, porque está en un proceso de formación” (Entrevista, profesor 3).

“Los que hemos aprendido los idiomas extranjeros o nos los han enseñado mucho tiempo, no sé si los hemos aprendido, pero nos los han enseñado, tenemos la posibilidad de establecer esas intertextualidades, esas conexiones entre la necesidades de los estudiantes, las exigencias de un curso y como la perspectiva de para qué le sirve eso que uno les está enseñando” (Entrevista, profesor 8).

- **Reconocimiento debilidades y fortalezas en el proceso académico:** Uno de los docentes afirma que, desde sus cursos, busca no solo aportar a formación profesional de los estudiantes, sino también a su formación como personas y como aprendices a través de la exploración de sus habilidades y aspectos por mejorar:

“Cualquiera que sea mi curso, busca el reconocimiento de “debilidades” y fortalezas (valores) en el proceso académico. El punto fundamental es la falta de concientización del entrelazamiento de debilidades y valores de la clase, es decir, no se integran afectividad, discurso y educación en el campo educativo; por un lado, se da el auto-reconocimiento de variables afectivas “negativas”, tales como conformismo (ausencia de reto), dependencia (apego al otro) y, por otro, la generación de valores éticos como confianza (energía positiva), reto (compromiso) y autonomía (respeto).” (Entrevista, profesor 7).

9.3 Visión de los estudiantes sobre el componente de fundamentos lingüísticos

A continuación se presenta la síntesis que se construyó a partir de la categorización hecha a las transcripciones de las sesiones de grupo focal. Se tratarán cinco ejes principales: aportes del componente en la formación de los Licenciados en Lenguas Extranjeras, articulación del componente con las demás áreas del programa, organización de los cursos del componente en la malla curricular del programa, desarrollo de los cursos, rol del estudiante y rol del profesor.

9.3.1 Aportes del componente en la formación de los Licenciados en Lenguas Extranjeras

De acuerdo con la información recolectada en las sesiones de grupos focales con estudiantes, se puede descubrir, en sus opiniones, que el componente de fundamentos lingüísticos juega un rol esencial en su formación como profesionales del lenguaje. Un número significativo de estudiantes reconoce que el programa no solo busca que los futuros licenciados alcancen una competencia comunicativa en inglés y francés, sino que pretende brindar una formación integral a partir de los distintos componentes. Por tal motivo, es necesario poseer una base científica que proporcione el conocimiento acerca de qué es una lengua, cómo funciona y para qué se utiliza. Los estudiantes perciben el componente como uno de los que hace que sus estudios sean profesionales:

“Pues es necesario porque debemos conocer la parte científica de las lenguas. No basta únicamente con conocer la parte comunicativa y manejar lo escrito y lo oral. Tenemos que profundizar a lo que es la composición completa y global de la lengua, creo yo. Y porque nos da elementos sólidos para sostener el conocimiento” (E4, cuarto semestre, jornada vespertina)

“(…) si uno quiere aprender un idioma se va a un instituto de idiomas, pero ¿qué nos hace diferentes? y ¿qué nos da realmente el peso como docentes? Este componente lingüístico, el conocer el funcionamiento de la lengua. (...) A mí me parece que, de verdad, esto es una parte importante del currículo” (E2, octavo semestre, jornada vespertina)

“Pues yo creo que si no hubiera ese componente lingüístico no sería una carrera, una Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Yo creo que eso es lo que le da la solidez” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“El componente de fundamentos lingüísticos es lo que nos hace a nosotros diferentes a un instituto de idiomas. Sin el componente de fundamentos lingüísticos, es muy difícil tener una carrera profesional de licenciados formados en investigación, formados en los fundamentos de la lengua. La lingüística son los fundamentos principales de la lengua” (E1, Voluntarios, jornada diurna)

“Lo que a nosotros nos hace diferentes a un instituto de lenguas, es eso, el componente de Lingüística. Para mí, el componente es la columna vertebral del programa porque sin fonología, sin morfología, sin saber qué es un adjetivo... eso es donde está la lengua” (E1, octavo semestre, jornada vespertina)

“(…) nosotros no estamos en un curso de lenguas. No es un instituto de idiomas para uno salir hablando. Es un estudio específico de la lengua, entonces creo que una de las herramientas más importantes es saber de qué estoy hablando. O sea, no solamente hablar una lengua, sino saber por qué estamos hablando de esa manera. Entonces creo que eso es lo que más nos da autoridad a nosotros para ser licenciados en lenguas extranjeras y no simplemente tener un certificado de que salimos de un instituto de inglés o francés. Yo creo que es vital” (E2, voluntarios, jornada vespertina)

“(…) y además yo creo que pues estudiando en una universidad, debemos tener una educación mucho más alta que los que están estudiando idiomas en un instituto para después enseñar en colegios. Esto es lenguas extranjeras y filología, ahí es que entra el estudio de la lengua. Nosotros como profesores de lenguas deberíamos manejar la lengua muy bien, conocerla” (E1, sexto semestre, jornada diurna)

“O sea, nosotros acá, se toma la parte lingüística como nuestra parte científica, porque sino esto sería un instituto de idiomas” (E4, sexto semestre, jornada vespertina)

“Es lo que nos hace diferentes a hacer un curso en un instituto de idiomas” (E3, octavo semestre, jornada diurna)

Al explorar la visión de los estudiantes en relación con los aportes que el componente de fundamentos lingüísticos hace a su formación, se evidencia que la contribución se hace desde diferentes perspectivas: conocimiento científico, formación psicolingüística, formación sociocultural, formación humanística y formación profesional.

a. Aporte al conocimiento científico (Perspectiva formal o lógico estructural)

Los estudiantes expresaron que los cursos del componente de lingüística proporcionan las bases sobre el funcionamiento y la estructura de las lenguas. Por tal motivo, permite que su

aprendizaje de las lenguas extranjeras sea un proceso consciente, lo que también será de utilidad a la hora de ejercer su profesión:

“Pues ya que somos futuros docentes, yo creo que es necesario tener esos fundamentos teóricos para ser conscientes de lo que vamos a enseñar. Por ejemplo, si vas a enseñar en alguna lengua extranjera, por qué se estructura así, el porqué de lo que estás enseñando. No es el hecho simplemente de saber que es así, sino por qué. Ser conscientes de lo que estamos enseñando, porque como nos decían algunos profesores, sino esto no tendría ninguna diferencia con un instituto de inglés” (E3, cuarto semestre, jornada diurna)

“La verdad no me imagino la carrera sin ese componente lingüístico. Me parece que nos da unos fundamentos científicos (...) Como futuro docente de lenguas extranjeras, tienes que saber acerca de la lengua, y es lo que hemos venido hablando. Entonces, de ahí lo de la importancia de este componente, porque es ahí donde aprendes la lengua conscientemente, no solo la estructura sino también la funcionalidad de lenguaje, todo lo que eso implica. A eso se debe la importancia, tenemos que ser conocedores de la lengua, y desde que empiezas en Introducción al Estudio del Lenguaje, desde ahí inicias en todo lo que implica el aprendizaje de una lengua, sea la materna o la lengua extranjera” (E1, décimo semestre, jornada vespertina).

“(...) en esta fase de la carrera nos enfrentamos a lo que es la estructura y el comportamiento de la lengua. Entonces es aprenderla de una manera consciente. Es saber qué papel cumple cada componente de la lengua me parece muy interesante todo eso” (E5, décimo semestre, jornada vespertina)

“Pues, yo siempre lo dije, la lingüística en esta carrera en algunos cursos (...) equivale como a la matemática de la lengua, es la parte científica y que nos permite tener una conciencia sobre lo que estamos aprendiendo. Es una herramienta para el aprendizaje de las lenguas, lo cual es importante para nosotros (...) yo creo que en todo conocimiento tiene que haber una base. Para poder entender cómo funciona una lengua tenemos que tener una base teórica y eso es lo que nos ofrecen los cursos de lingüística, la lengua desde todas sus perspectivas, para poder enseñar la lengua y no hacerlo de una manera tan empírica” (E3, décimo semestre, jornada vespertina)

“(...) el componente de Lingüística es la estructura de cualquier lengua, y entonces es lógico que alguien que estudie lenguas debe saber cómo se articula, cómo funciona. Viéndolo como una imagen de rayos X, viéndolo cómo funciona desde su estructura interna. Entonces me parece que es fundamental” (E4, décimo semestre, jornada vespertina)

“(...) es lo que hace diferente a aprender una lengua extranjera en un instituto, porque de antemano ya tienes esos fundamentos que te van a permitir enseñar esa lengua. Mientras que en un instituto uno la aprende porque quiere conocerla, porque se va ir al extranjero. Nosotros aquí estamos expresamente para tener esas bases para poderla enseñar en un futuro o desde que nos sintamos ya capaces” (E2, Voluntarios, jornada diurna)

Los conocimientos se desarrollan, en algunos casos, a través del estudio de lenguas indígenas, lo que conlleva a una comprensión global de cómo funcionan las lenguas:

“Pues porque es básico, por ejemplo Sintaxis y Semántica y todas esas cosas son básicas para... Así se aprendan en lengua materna, o como hacíamos con el profesor, en lenguas indígenas, dan como ejemplos claros para ayudarte a comprender cómo funciona cada lengua y que no todas son iguales” (E1, sexto semestre, jornada vespertina)

“sí, dialectos indígenas. Pero parece más interesante mirar como hay otras estructuras que se asemejan o que aplicando ciertas reglas o ciertos parámetros de ahí en una lengua que no conocemos y podríamos llevar eso a otra lengua (E5, octavo semestre, jornada diurna)

“Y además el componente de lingüística no solamente ayuda a comprender, por ejemplo, la lengua materna o las lenguas extranjeras, sino que también, estoy de acuerdo, también lenguas indígenas. Es muy importante también” (Voluntarios, jornada vespertina)

Algunos estudiantes destacaron que el componente de fundamentos lingüísticos les ha llevado a tener una mayor conciencia sobre el funcionamiento de su lengua materna. Se resaltó que tal conocimiento es enriquecedor, ya que permitiría ampliar las posibilidades de trabajo para desempeñarse como profesor de español. También se destacó que el conocimiento consciente de la estructura de la lengua materna es necesario a la hora de abordar las lenguas extranjeras:

“Yo creo que el componente nos ayuda más que todo a concientizarnos de nuestra propia lengua y así mismo reflejarla en los idiomas que vamos a aprender: inglés y francés” (E6, octavo semestre, jornada diurna)

“Pues yo creo que es necesario conocer primero la lengua propia, la lengua materna, antes de conocer lenguas extranjeras. No es el hecho de hablar el idioma, sino también conocerlo” (E1, cuarto semestre, jornada diurna)

“Yo creo que se incorpora a raíz como de asociar la necesidad de interpretar la lengua extranjera mediante la lengua materna. O sea, mediante el conocimiento de la lengua materna estructuralmente para poder transpolar ese conocimiento estructural hacia otra (...) Yo creo que aquí es como todo, si uno tiene el concepto en su lengua materna, que es lo que maneja, y lo interioriza, en la lengua extranjera va a fluir. Yo creo que debe ser así” (E3, sexto semestre, jornada vespertina)

“Pues no lo he aplicado, pero sí me sirve para el futuro como docente porque yo también pienso, de una u otra manera, enseñar español. Entonces, tener clara la gramática del español me va a servir bastante” (E2, cuarto semestre, jornada diurna).

“Yo pensaría que es útil cuando se está enseñando al estudiante de licenciatura a ser también profesor, no sólo de lengua extranjera sino también de lengua castellana, viéndolo a futuro, en un país diferente. Son unas bases bastantes grandes y fuertes de su propia lengua que puede desarrollar en otro contexto cultural” (E2, décimo semestre, jornada diurna)

“(...) yo daba clases de español a extranjeros, sobre todo a portugueses. Sin hablar el idioma, sin que el portugués hable español, se le pueden dar clases perfectamente, teniendo en cuenta que los idiomas son parecidos, pero hay que trabajar mucho morfología, sintaxis, fonética. Entonces, tener en cuenta, o sea, saber eso, ayuda mucho, no solo en inglés, sino en cualquiera de los tres idiomas que estamos aprendiendo” (E1, décimo semestre, jornada diurna)

Los estudiantes manifestaron que los conocimientos sobre la estructura formal de las lenguas proporcionados desde el componente han facilitado su proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se resaltaron los contenidos vistos en los cursos de Fonología y Morfología, pues temas como el Alfabeto Fonético Internacional permitieron afianzar la pronunciación en las lenguas extranjeras. También se mencionó el curso de Sintaxis y Semántica, pues permitieron comprender nociones sintácticas que se pueden aplicar a las lenguas objeto de estudio:

“Por ejemplo en la fonética, la pronunciación de las palabras, en mi caso me ha servido mucho para aprender a pronunciar bien las palabras en francés” (E2, cuarto semestre, jornada vespertina).

“Definitivamente Fonología y Morfología. Por lo que estábamos hablando de conocer todos los fonemas, entonces los aplicamos para la pronunciación de, digamos, francés, las aplicamos en el diccionario cuando buscamos las palabras, la transcripción fonética, para aprender a pronunciar bien las palabras. Igual en inglés, con pronunciación” (E1, cuarto semestre, jornada vespertina).

“Pues yo me acuerdo que en Fonología y Morfología vimos ese alfabeto internacional AFI, y eso fue súper útil porque podíamos buscar en el diccionario y tener una idea más precisa de cómo se pronunciaban las palabras. El curso de Semántica a mí me aclaró muchas cosas con respecto a nombres gramaticales, proposiciones, adverbios... Esos análisis que hicimos ahí me sirvieron mucho para la lengua extranjera” (E1, décimo semestre, jornada vespertina).

“Yo creo que los primeros ayudan un poquito más al aprendizaje de la lengua extranjera que a la formación como docentes. Cursos como: fonología y morfología, sintaxis y semántica y análisis del discurso ayudan más al aprendizaje de la lengua” (E3, octavo semestre, jornada diurna).

“Por lo menos a mí la sintaxis me ayudó mucho para la comprender la estructura del francés. Donde poner cada cosa. Es como un complemento” (E1, octavo semestre, jornada diurna).

“(…) es muy relevante este componente en nuestra carrera, porque es una cosa que debemos conocer, los elementos formales de la lengua, la gramática, la sintaxis, la fonética, porque lo vamos a usar nosotros en la lengua extranjera. Son cosas que nos sirven tanto en la lengua materna, como para entender y enseñar la lengua extranjera” (E2, octavo semestre, jornada vespertina)

“Fonología y Morfología nos sirve tanto para la lengua materna, como para las dos lenguas extranjeras. De ahí para allá, también, análisis del discurso, psicolingüística, sociolingüista, se manejan contenidos que podemos aplicar no solo en la lengua materna, sino en las dos lenguas. O sea que si me parece que ese componente es relevante dentro la malla curricular” (E1, octavo semestre, jornada vespertina)

Los estudiantes destacaron los cursos en los cuales se hicieron comparaciones y contrastes entre la lengua materna y las lenguas extranjeras, ya que les permitieron aprovechar estos cursos para aplicarlos a las lenguas que aprenden a lo largo de la carrera:

“Si, como dijimos ahora, todos nos ayudan a hacer ese contraste entre la lengua materna y la lengua extranjera. Nos da pie para ver cómo es la sintaxis o la fonética de mi idioma, y preguntarse cómo será la del inglés, la del francés, si es diferente. Entonces todas en sí nos dan pie para pensar tanto en la lengua materna como en la extranjera (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“Otra cosa que me pareció interesante en Sintaxis y Semántica fue que el profesor hacía la relación entre las lenguas para explicar la sintaxis. Cogía el alemán, entonces como era la estructura del alemán, y del francés y del inglés” (E4, octavo semestre, jornada diurna)

“Sí, en ese curso se hizo lo que queremos. Pues saber esto pasa con el español, pero también que pasa con el inglés, con el francés. Cuál es su estructura, qué relación hay entre estas lenguas. Ese curso como que si lo aplica” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“Yo creo que hay un paralelo lingüístico de todas las lenguas. Una serie de estructuras que funcionan igual tanto en español como en otras lenguas como el francés” (E3, octavo semestre, jornada vespertina)

b. Aporte a la formación psicolingüística

Los estudiantes manifestaron que los contenidos estudiados en el curso de Psicolingüística llevan a comprender los procesos involucrados en la adquisición de la lengua materna en el niño. Algunos estudiantes expresaron que dichos conocimientos pueden conectarse con su propio aprendizaje de las lenguas extranjeras y que, en el futuro, serán de gran ayuda en su ejercicio docente, especialmente para quienes esperan trabajar con niños, ya que su labor se verá fortalecida a partir del entendimiento del proceso de sus estudiantes:

“Y Psicolingüística porque estamos relacionando el desarrollo de la lengua en los niños con nuestro desarrollo adulto, cómo aprendemos, cómo aprenden los niños la lengua materna y cómo aprendemos nosotros la lengua extranjera” (E3, cuarto semestre, jornada vespertina)

“Por lo menos en los cursos de psicolingüística se aprende cómo el niño adquiere la lengua, cómo se da ese proceso que para muchos todavía es un mito. Es una herramienta esencial también para saber cómo crear maneras de enseñar la lengua extranjera” (E3, décimo semestre, jornada vespertina)

“A mí me marcó mucho la Psicolingüística porque, por ejemplo, a mí me encantaría trabajar con niños. Y entonces mi experiencia fue precisamente con niños. Fueron dos niños con los que yo trabajé, entonces a mí ese curso me pareció muy muy relevante y creo que es de los que más tengo así captura de muchas ideas, de muchos autores” (E2, voluntarios, jornada diurna)

“Si, era emocionante ver que todo lo que estaba en teoría, realmente, uno lo podía ver en un niño cuando recién está empezando a hablar. Cómo el niño va armando una oración que uno podría decir que es compleja a los dos o tres años. Todo eso que vimos en psicolingüística le sirve a uno como docente para estar más consciente del aprendizaje de la lengua” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

c. Aporte a la formación sociocultural

Varios estudiantes expresaron que el componente de fundamentos lingüísticos los ha llevado a comprender la importancia que tiene la cultura y la sociedad en el uso de la lengua. Los estudiantes resaltaron el papel del curso de Sociolingüística y el de Sintaxis y Semántica en el entendimiento de dicha interrelación:

“Sociolingüística, por ejemplo, te enseña que el lenguaje no es solamente la lengua sino muchas otras cosas, que depende de la sociedad donde se mueve” (E1, octavo semestre, jornada diurna)

“Para mí, ese (Psicolingüística) fue un curso muy muy relevante, al igual que Sociolingüística, porque de pronto uno ya pone más en contexto la sociedad y la lengua, como todo ese desarrollo que se va dando” (E2, voluntarios, jornada diurna)

“Pues conocer más la lengua como por dentro. Que no todos la manejan igual, entonces los acentos, la zona y la cultura influye mucho en eso” (E3, cuarto semestre, jornada vespertina)

“Entonces es importante tener esos conocimientos de sociolingüística, ver... dependiendo de cada sociedad, dependiendo de cada comunidad, de cada contexto, qué parámetros de lingüística manejan, no se expresan de la misma manera. Y eso es importante” (E2, sexto semestre, jornada vespertina)

“Con respecto a la sociolingüística, es el acercamiento a nuestra lengua y a las lenguas extranjeras desde la parte cultural. Ese también es un aspecto muy importante de la lengua y que a mí me parece que en los cursos de lengua extranjera a veces se olvida. En sociolingüística vemos fenómenos como el bilingüismo que a veces se dejan a un lado en los otros cursos (E3, décimo semestre, jornada vespertina)

“También cabría decir que no solamente cómo es la conformación interna, sino cómo las lenguas culturalmente observan su contexto, porque tenemos también en el curso de Sintaxis y Semántica, donde vemos lo que significa para una lengua una palabra; cómo esa palabra se desenvuelve con su entorno. Nos da una visión más amplia, más abierta y es un complemento” (E4, cuarto semestre, jornada vespertina)

“Sintaxis y semántica, va muy ligado a la concepción cultural, cómo una expresión, o cómo algo que en la traducción literal no tendría absolutamente nada que ver puede significar algo completamente diferente. O sea, el hecho de saber eso, de saber simplemente que la traducción no lo es todo porque también está el conocimiento previo de la cultura y eso, que influye mucho al momento de aprender, o sea, si tienes en cuenta todo eso, todo lo necesita el estudiante al momento de enseñarlo” (E1, décimo semestre, jornada diurna)

d. Aporte a la formación humanística

Algunos estudiantes destacaron el aporte que hace la asignatura Análisis del Discurso a su formación, pues les ha brindado herramientas para abordar textos de manera crítica. Se resaltó que el curso no solo contribuye a su formación como profesionales, sino también a su formación como personas y al desarrollo de su capacidad de análisis y de crítica, habilidades que se usan dentro y fuera del aula de clases. Además, la selección de material que se hace para el curso les permite conocer la realidad social del país:

“Yo creo que esto no solo sirve para... pensando en aplicarlo en otras lenguas sino para la formación propia. Uno con este tipo de cursos, a mí personalmente me gustan mucho porque te hacen pensar, te hacen aprender a analizar que es muy importante en cualquier cosa, en tu trabajo, o cuando estás leyendo, así sea el artículo más simple del mundo, pero que sepas analizarlo para que de verdad entiendas lo que estás leyendo. Me parece importante en ese sentido (...) Personalmente, yo del país y de todas las cosas a mi alrededor no me entero mucho. La verdad no me intereso por esas cosas. La selección que se hace para Análisis del Discurso es más de estos textos. Personalmente, me parece muy importante porque me doy cuenta de la realidad social, no porque quiero, sino porque me toca, pero igual no me es desagradable, porque es bueno. Es algo que de pronto no nos afecta directamente, pero de alguna manera nos aporta o nos sirve más adelante” (E1, cuarto semestre, jornada diurna)

“Entonces, básicamente yo sé que ese curso de Análisis del Discurso es muy importante. El hecho de uno poder mirar una entrevista a un político y decir: “bueno, yo creo que él ahí trató de persuadir de esta manera y de la otra” es importante, no solamente para la formación como docentes sino también para la formación como personas” (E2, sexto semestre, jornada vespertina)

“En mi caso también todas han sido relevantes, pero en particular Análisis del Discurso porque no solo sirve para entender la parte de la publicidad, sino por ejemplo cuando uno está leyendo un periódico a saber qué idea le quieren vender, es aprender a leer entre líneas. Y yo ahora estoy viendo una materia que se llama Discurso y Democracia y en esa materia estamos viendo el análisis crítico del discurso. Entonces uno ahí se da cuenta que en realidad sí es relevante saber eso” (E5, octavo semestre, jornada vespertina)

“En Análisis del Discurso porque nos permite tener una idea amplia de lo que ocurre en nuestro entorno y cómo relacionamos la lengua y el discurso oral con todo lo que sucede a nuestro alrededor” (E3, cuarto semestre, jornada vespertina)

“En Análisis del discurso se mostraron cosas maravillosas sobre los textos, sobre la riqueza de los textos, lo que trae el ver unas imágenes, la misma conversación con el otro, cómo se reconoce realmente el otro lado” (E2, décimo semestre, jornada diurna)

“Personalmente, me ha servido para analizar otro tipo de discursos, cotidianamente” (E2, cuarto semestre, jornada diurna)

e. Aporte a la formación profesional

Siguiendo las respuestas de los estudiantes, se puede descubrir que el componente de fundamentos lingüísticos contribuye a su formación como docentes investigadores. A continuación, se expondrá la visión de los estudiantes en relación con los aportes que hace el componente a su formación pedagógica e investigativa:

- **Formación pedagógica:** Los estudiantes manifiestan que los cursos del componente de fundamentos lingüísticos enriquecen su labor docente, pues el conocimiento de la estructura y funcionamiento de las lenguas les permitirá dar explicaciones bien fundamentadas a sus estudiantes cuando ejerzan su profesión. Además, dichos conocimientos se perciben como primordiales en su formación como profesionales del lenguaje:

“(…) son áreas que realmente te enseñan la estructura y el funcionamiento de la lengua como tal. Si vamos a ser docentes tenemos que conocer todo ese tipo de temáticas. O sea que en ese sentido sí podemos decir que el componente es importante dentro de la carrera” (E1, octavo semestre, jornada vespertina)

“Pues si nosotros vamos a ser docentes, necesitamos tener claro cómo se pronuncia una palabra, tanto en inglés, francés y español, por qué funciona así la lengua, qué es lenguaje, etc. Todo eso es importante, conocer el orden de las oraciones, la aplicación práctica que tiene la lengua, es importante conocer la intención de los discursos, hacia dónde van dirigidos, por qué están estructurados así. Entonces, por eso me parece importante el componente” (E2, cuarto semestre, jornada diurna)

“Es el título que nosotros recibimos en una licenciatura, es el aval para poder ir a enseñar la lengua. Hay que tener un fundamento para poder enseñar la lengua. Y en últimas, en eso se constituye el trabajo de un docente, de llevar las herramientas para poder enseñarle a sus estudiantes cómo hablar en esa lengua, cómo estudiarla, cómo usarla” (E3, voluntarios, jornada vespertina)

“Además como mirando ese conocimiento tan clave nos da herramientas para desenvolvernos frente a la enseñanza. Es decir, en la medida en que nosotros mejor conozcamos eso, fundamentos lingüísticos, mejor lo hayamos aprendido, más fácil va a ser enseñarlos. Si no los conocemos entonces nos enredamos y perdemos credibilidad frente a quien ve clase con nosotros. Yo creo que es la clave, como profesionales en lenguas” (E2, voluntarios, jornada vespertina)

“Porque aprender una lengua no es solo aprender a hablarla o la gramática y ya. La gramática hay que descomponerla en partes más pequeñas, sonidos, pedacitos. Entonces, la idea es, si vamos a ser profesionales en un idioma y vamos a enseñar ese idioma, tenemos que, de verdad, conocer esas pequeñas partes de ese idioma, no solo algún conocimiento cultural, entender, hablar y decir cosas en ese idioma, sino aprender cómo... mejor dicho, estar preparado para cualquier eventual pregunta que le puedan hacer a uno” (E1, décimo semestre, jornada diurna)

Algunos estudiantes mencionaron cómo los contenidos vistos en las diferentes asignaturas del componente podrían contribuir a su desempeño profesional. Algunos de los participantes que han tenido experiencia como docentes compartieron de qué manera los conocimientos adquiridos a lo largo del componente les han ayudado en su labor:

Fonología y Morfología: Los estudiantes destacaron el conocimiento del Alfabeto Fonético Internacional como una herramienta clave a la hora de explicar ciertos fenómenos en la pronunciación de las lenguas extranjeras. Aunque reconocen que este tipo de contenidos no son temas que se enseñen a nivel de escuela o colegio, es importante que un profesor tenga claro cómo funciona la lengua a nivel fonológico y morfológico para poder aclarar dudas en sus estudiantes:

“(...) quizás en algún momento en nuestra vida laboral podemos usar la lingüística para ayudar a explicar cosas. Pues digamos, sería difícil en un colegio dar inglés y poner, digamos, la transcripción fonética porque ellos no la conocerían, pero puede ayudar. Yo creo que se puede aplicar” (E3, cuarto semestre, jornada vespertina)

“Yo he notado, por ejemplo cuando uno enseña, que los estudiantes preguntan: “profe, ¿cómo es que se pronuncia?” Entonces, ahí uno se da cuenta de lo útil de fonología, porque uno dice: “No, es que si la “t” está entre vocales...”. Entonces, saber eso, le da a uno mucha seguridad para enseñar las cosas” (E2, sexto semestre, jornada diurna)

“(...) por ejemplo, algo que sea muy práctico, cuando estamos en el colegio y vamos a hablar de pronunciación, solo nosotros que tenemos la formación en cuanto al alfabeto fonético podemos llegar a interpretar las palabras y así mismo pronunciar. Todo eso tiene mucho que ver (E3, décimo semestre, jornada vespertina)

“Digamos que con la fonología, y sobre todo la fonética, muchos estudiantes se les hace muy difícil articular algunos sonidos del inglés. Uno podría hacer, como te decía ahora, la aproximación de algunos sonidos. Por ejemplo, pronuncian la “th” en inglés, sea sonora o sorda, es un sonido que no tenemos en español y la aproximación más cercana es la “d” del español, con el “they”, el “the”, los estudiantes podrían caer en esos errores, pero teniendo en cuenta que ya tenemos eso claro, que no solo aprendimos que el “three” no se pronunciaba [tri] sino [θri], o sea, tener eso en cuenta nos permite mucho ayudar a un buen aprender del estudiante” (E1, décimo semestre, jornada diurna)

“La fonología, morfología, sintaxis y semántica podría servirnos para explicar el funcionamiento de la lengua a personas que exigen un conocimiento más estructurado” (E1, octavo semestre, jornada diurna)

Sintaxis y semántica: En relación con este curso, los estudiantes opinan que el conocimiento de las estructuras y las categorías básicas de este nivel les facilitará el manejo de dudas que puedan surgir en sus estudiantes:

“De pronto el de Sintaxis y Semántica (...) porque tú tienes herramientas para explicarle a un estudiante por qué hay una palabra que es un nombre, por qué hay otra que es verbo, y se parecen todas, porque eso es una familia para designar lo mismo en diferente función” (E3, sexto semestre, jornada vespertina)

Análisis del Discurso: Algunos estudiantes aseguran que los conocimientos que se adquieren en este curso no sólo enriquecerán el desarrollo de sus clases a partir de una buena selección de textos para trabajar, sino que también les permite ser más conscientes del tipo de discurso que utilizan al dirigirse a sus estudiantes:

“Primero el de Análisis del Discurso. Es verdad que nosotros no solamente vamos a ser profesores y vamos a enseñar, también tenemos que aprender a analizar los diferentes textos que hay porque con base en ellos podemos sacar algo de provecho para ponerlo en práctica en un salón de clases sin importar qué tipo de texto sea (E1, cuarto semestre, jornada diurna)

“Si, en defensa de Análisis del Discurso, puedo decir que, por ejemplo, uno no utiliza el mismo discurso para niños y para adultos. (...) En este curso se analiza el discurso de una manera más consciente, diciendo: mire, tales estructuras en un contexto político, tales estructuras en un contexto académico específico, y tales estructuras en un contexto académico general. Es precisamente eso lo que le sirve a uno como pedagogo. Que uno puede coger un texto X de idiomas o español lengua materna, y le dicen: mire, a pesar de que usted dice que este enfoque está para esto, si yo le hago un análisis no sirve, se pueden escoger mejores textos, entonces ahí uno puede crear un mejor ambiente de aprendizaje para los estudiantes (E1, octavo semestre, jornada diurna)

“(...) yo ahora estoy viendo una materia que se llama Discurso y Democracia y en esa materia estamos viendo el análisis crítico del discurso. Entonces uno ahí se da cuenta que en realidad si es relevante saber eso porque no solo le sirve fuera del aula sino también para enseñar porque uno tiene que saber qué mensajes está dando cuando está enseñando. O sea, no es solamente decir algo, sino que cual es el trasfondo de lo que usted está diciendo” (E5, octavo semestre, jornada vespertina)

Psicolingüística: Algunos estudiantes opinan que el conocimiento de los procesos de adquisición del lenguaje les permite comprender cómo se da el proceso de aprendizaje en sus estudiantes. De igual manera, facilita el reconocimiento de dificultades de aprendizaje que se presenten en el aula y, con este bagaje, es posible implementar diferentes metodologías que puedan ser más provechosas para sus estudiantes:

“(...) es también estructurar las bases, a través de qué y cómo se aprende esa lengua, que es la parte que uno trabaja en la parte de Sociolingüística y Psicolingüística. Que finalmente ese no es un componente aislado sino que de verdad es vital, es fundamental, para lo que tiene que ver con la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera” (E6, voluntarios, jornada vespertina)

“Yo creo que nos da un entendimiento bastante general, lo digo por Psicolingüística, de lo que podría ser el aprendizaje en algunas personas. Entonces nos puede dar otro punto de vista de la pedagogía, como enfocarlo hacia otro lado, conociendo como se adquiere la lengua (...) En psicolingüística, por ejemplo, aprendimos mucho sobre teoría del aprendizaje del lenguaje que uno ve en ese estudio de caso. Trabajar con un niño, y todo eso que uno veía con los autores, verlo reflejado en el niño, en su proceso de aprendizaje de la lengua” (E1, octavo semestre, jornada diurna)

“Yo creo a mí me marcó muchísimo las de cuarto semestre, que fueron Análisis del Discurso y Psicolingüística, porque ahora que estoy ejerciendo la docencia así como en forma (...) el componente de psicolingüística a mí me marcó la vida demasiado porque ahí para poder entender los procesos de aprendizaje de los pelados y las peladas, porque yo manejo adolescentes, entonces los adolescentes siempre tienden a tener ciertos cambios y se presentan algunas dificultades de aprendizaje de las lenguas extranjeras. (E3, voluntarios, jornada vespertina)

Sociolingüística: Dado que la Sociolingüística ayuda a comprender la interrelación entre la cultura, la sociedad y la lengua, los estudiantes consideran que dichos aspectos son importantes a la hora de ejercer su profesión, pues les ayuda a comprender que el público al que se dirigen varía de acuerdo al contexto:

“Yo sí creo que para uno como docente en la práctica el curso de Sociolingüística es importante porque usted llega a muchos ambientes: no es lo mismo usted enseñar, así esté enseñando una lengua extranjera, en un estrato, y me disculpan aquí por ponerme a estratificar, en un estrato 1, donde ese mundo, es decir, esa sociolingüística que se maneja es tan diferente a la que pueden manejar unas personas de estrato 6. Entonces es importante tener esos conocimientos de sociolingüística, ver... dependiendo de cada sociedad, dependiendo de cada comunidad, de cada contexto, qué parámetros de lingüística manejan, no se expresan de la misma manera. Y eso es importante” (E2, sexto semestre, jornada vespertina)

➤ **Formación investigativa:** De acuerdo con las respuestas de los participantes, el componente de fundamentos lingüísticos les brinda la posibilidad de desenvolverse en áreas diferentes al de la educación, como la investigación y la traducción:

“Teniendo en cuenta que la carrera nos forma como licenciados e investigadores, yo creo que el aporte del componente de fundamentos lingüísticos se centra más en nuestro rol de investigadores, más que en cómo enseñar una lengua” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“Además nos abre más campos aparte del de la educación, como la investigación, la traducción, descripción de lenguas, es importante, para aquellos que no solamente se enfocan en educación sino que quieren el componente de investigación” (E3, sexto semestre, jornada diurna)

Así mismo, los estudiantes afirman que los temas que se tratan en el componente de fundamentos lingüísticos proporcionan ideas que posteriormente podrían investigarse más a fondo con el fin de desarrollar un trabajo de grado:

“Lo que más me parece importante y que lastimosamente uno se da cuenta de eso ya cuando ha pasado sexto semestre es que todas esas áreas son áreas que uno puede tener en cuenta para desarrollar su trabajo de grado” (E3, sexto semestre, jornada diurna)

“Si uno tiene en cuenta un proyecto de grado que puede ser ambicioso, lo de Sociolingüística es importante porque los temas que uno va viendo... a mí me gustó la materia, a lo mejor será por eso, hay gente que como que no le gusta mucho. Entonces uno va viendo temas que uno dice: “ve, pero yo podría hacer un trabajo de esto y sería un trabajo interesante y es un trabajo que yo puedo hacer desde mi lengua materna y aplicarlo a una comunidad” (...) También es la convicción que uno tenga como profesor y como profesional. Entonces esa materia de Sociolingüística sirve y le abre a uno las puertas a una cantidad de temas que uno puede hacer una tesis buena que aporte aquí en Colombia, a pesar de que seamos Licenciados en Lenguas Extranjeras” (E2, sexto semestre, jornada vespertina)

“También tiene relación con el componente de investigación porque muchos estudiantes cuando ven materias como: sintaxis y semántica, fonología y morfología, entre otras materias del componente; se les queda la idea de hacer su trabajo de grado en esas áreas” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“De hecho ahora que nosotros estamos en el proceso de la preparación de la monografía, yo he ido a desempolvar mis cuadernos y a sacar todos los materiales de las clases de Fonología y Sintaxis” (E3, voluntarios, jornada diurna)

9.3.2 Percepción de los estudiantes en relación con la articulación del componente de fundamentos lingüísticos con las demás áreas del programa

Los estudiantes dieron a conocer sus percepciones en cuanto a la articulación de las habilidades y conocimientos adquiridos a lo largo del componente con las demás áreas del programa. Siguiendo las respuestas de los participantes, se destacan las conexiones que se hacen desde la lingüística con las lenguas extranjeras y algunas electivas profesionales del área de inglés y francés. También se menciona la articulación con el componente de investigación y con el área de pedagogía. A continuación se mostrarán las relaciones que los estudiantes perciben:

- **Componente Lenguas Extranjeras:** Los participantes opinan que el componente de lingüística les proporciona unas bases en el conocimiento de la estructura de las lenguas que pueden aplicar a las lenguas extranjeras, facilitando así el proceso de aprendizaje. Los estudiantes resaltan los conocimientos sobre el funcionamiento fonológico, morfológico sintáctico y semántico de las lenguas, pues les permite afianzar elementos como la pronunciación, la flexión y la formación de palabras en las lenguas extranjeras. También expresan que la manera en que se organizan los cursos del componente de lingüística posibilita que se haga una conexión a medida que se avanza en el estudio de las lenguas extranjeras.

“(…) lo que nosotros estudiamos después en la lengua extranjera es como la aplicación de lo que nosotros vimos en este componente de lingüística (E1, voluntarios, jornada diurna)

“Bueno, estoy de acuerdo en que la relación es muy amplia y de hecho es un complemento. Es un complemento al inglés, al francés y a la manera cómo debemos enseñar estas lenguas” (E4, cuarto semestre, jornada vespertina)

“Yo creo que se articula más con la parte de las lenguas extranjeras porque le ayuda a uno a comprender las dos lenguas, cuando estás estudiándolas, por ejemplo cosas de la fonética. Yo no conocía nada de eso cuando llegué aquí. Sirve para luego tener mejores bases en escucha y pronunciación inglés y en francés y le ayuda a uno por ejemplo a aprender el AFI, que es uno de los elementos que uno ve ahí, que es algo que se ve al principio bastante complejo, pero que ya después en la clase uno lo va entendiendo. Es algo fundamental para poder entender la fonética tanto del español como del inglés y del francés. Me parece que va ligado, se conecta más con los dos idiomas” (E4, décimo semestre, jornada vespertina)

“Pues yo creo que son las bases del análisis de la lengua. Cuando uno se enfrenta con la lengua francesa o la lengua inglesa, tiene unos fundamentos teóricos en fonología, morfología, sintaxis, semántica, como para hacer un análisis a priori de las lenguas que vamos a estudiar. Son los elementos que constituyen... para analizar una lengua, entonces uno puede comprenderla más fácilmente y enseñarla (E1, voluntarios, jornada vespertina)

“Es algo que no entendería cómo funciona la fonética en francés si no ha visto los fundamentos de la fonética que vimos en segundo semestre” (E1, voluntarios, jornada diurna)

“Con el aprendizaje de inglés y francés porque uno aprende inglés, aprende la fonética, la fonología, cómo se pronuncia. Uno comprende la pronunciación, muchas cosas” (E1, cuarto semestre, jornada vespertina)

“Como la morfología es sobre la estructura de las palabras, realmente yo veo que tiene mucho que ver con las lenguas extranjeras porque nos da una facilidad para poder entender una lengua, como la estructura principal, las bases, las funciones” (E2, cuarto semestre, jornada vespertina)

“En el caso de Sintaxis y Semántica. Cuando uno ve esa materia uno trata de hacer una especie de comparación de la parte gramatical tanto de una lengua como la otra. Incluso en esa materia a uno lo hacen comparar como es el inglés, el francés y el español. Por ese lado, yo digo que ese componente tiene relación con el inglés y el francés” (E3, octavo semestre, jornada vespertina)

“Yo diría que esa es una relación directamente proporcional, porque a medida que va aumentando el semestre, vamos viendo cosas nuevas en las habilidades integradas que vemos en los primeros semestres, y es durante los semestres simultáneos que se ven estas materias de lingüística, y algunas también de la investigación. Entonces, es proporcional porque a medida que se va aumentando la gramática o el nivel de dificultad para aprender este idioma, vamos viendo cosas nuevas, dentro de este componente lingüístico, vemos cosas nuevas y viejas que se pueden ir integrando a estas cosas nuevas que estamos aprendiendo en el componente de lenguas extranjeras” (E1, décimo semestre, jornada diurna)

“Pues si tú ves todas las cosas que te dictan en ese componente, son contenidos afines a lo que vemos en lenguas extranjeras” (E1, octavo semestre, jornada vespertina)

“Yo creo que es muy importante por ejemplo el hecho de que sean de los primeros semestres, igual cuando uno está iniciando el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, creo que le ayuda a uno a que resulte un poco más fácil o a que tenga un poco más de sentido de esa percepción del aprendizaje de la segunda lengua, es decir, cuando nosotros estamos viendo Fonología y Morfología estamos en segundo semestre de inglés y de francés, en teoría, la mayoría, entonces creo que hay como muchas herramientas ya tanto en los elementos de las lenguas extranjeras como en lingüística para uno pues uno ponerle el sentido de por qué por ejemplo en gramática en francés no se aprende la manera como se conjugan los verbos del tercer grupo, por ejemplo, o si empezamos a identificar por ejemplo que hay

ciertas palabras que terminan de la misma manera entonces empezamos a darle sentido a ese morfema, por ejemplo” (E2, voluntarios, jornada vespertina)

Por otra parte, algunos estudiantes plantean que el único curso cuyos contenidos pueden articularse con el aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras es Fonología y Morfología, pues sienten que los demás cursos no se enlazan con las demás áreas del programa de manera evidente:

“Yo sí encuentro una relación que es Fonología y Morfología, más que todo por la parte de la fonología. Entonces, digamos que en ese sentido estamos aprendiendo todo el aparato fonador, todas esas cosas y nos está ayudando a las lenguas extranjeras con la pronunciación, entender cómo leer el AFI y todas esas cosas, pero yo, en cuanto a los otros cursos, yo no encuentro relación, a mí no me cuadra.” (E4, sexto semestre, jornada vespertina)

“En cuanto a la Fonología y Morfología sí se correlaciona con la enseñanza de los idiomas, pero las otras materias no” (E3, sexto semestre, jornada vespertina)

- **Electivas profesionales en lengua extranjera:** Algunos estudiantes destacan la articulación que se da entre el curso de Fonología y Morfología y algunas asignaturas electivas profesionales en inglés y francés, tales como Escucha y Pronunciación, pues existen contenidos comunes tales como la clasificación de sonidos, alfabetos fonéticos, sílaba, pronunciación y acentos:

“Por ejemplo, un ejemplo muy claro, desde primer semestre vemos el curso de Escucha y pronunciación en inglés y en francés, y en esos cursos vemos alfabeto fonético, vemos pronunciación, acentos, cosas que se ven desde segundo semestre también en el curso de Fonología y morfología, y cómo esa división silábica, por decirlo así, que puede ser muy útil, que vemos en las electivas de primero y segundo semestre, también lo vemos en el curso de Morfología. Entonces, vemos que están muy estrechamente ligados porque un curso complementa al otro. O sea, el curso del componente de lingüística, que es Introducción al Estudio del Lenguaje en primero y Fonología y Morfología en segundo están muy ligados con esos dos primeros cursos de las electivas porque se complementan, yo creo” (E1, décimo semestre, jornada diurna)

“(…) si uno mira el curso de Fonología y Morfología y al mismo tiempo estás tomando una electiva en pronunciación en inglés, uno dice: “claro, qué bueno, ese sonido se hace de esa manera y en el español sí existe y en el inglés no”, entonces en ese sentido puede que sí haya conexión” (E2, sexto semestre, jornada vespertina)

“Por ejemplo, Fonología tiene relación con los cursos de pronunciación en lengua extranjera” (E4, octavo semestre, jornada vespertina)

- **Componente Investigación:** Los estudiantes consideran que algunas asignaturas del componente de fundamentos lingüísticos como Psicolingüística y Sociolingüística permiten desarrollar una competencia investigativa. En el caso de Psicolingüística, la competencia investigativa se desarrolla a través de la toma de registros de observación de

un niño con el fin de elaborar un análisis sobre sus procesos de interacción social y adquisición de la lengua materna. De acuerdo con los estudiantes, este conocimiento puede compararse con el aprendizaje de una lengua extranjera. En cuanto a Sociolingüística, los estudiantes manifiestan que se estudian elementos teóricos que luego se aplican en un trabajo de terreno con grupos sociales, y que pueden ser usados en una investigación en el aula. Además, un estudiante manifiesta que algunos elementos adquiridos en Análisis del Discurso fueron aprovechados en Investigación en el Aula a la hora de analizar información recolectada a través de entrevistas y encuestas:

“Yo pensaría también que para todos es importante el componente lingüístico porque si uno va a realizar una investigación, tiene que estar enterado de cuales son las teorías, de qué es lo que pasa detrás” (E2, sexto semestre, jornada diurna)

“En psicolingüística uno ve el aprendizaje de la lengua materna, cuando hicimos el estudio de caso con el niño. Entonces ahí podemos hacer una comparación con el aprendizaje de una lengua extranjera” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“Digamos que en la parte de investigación, yo vería una gran influencia con la parte de la psicolingüística y la sociolingüística porque nosotros nos basamos mucho cuando estamos investigando más que todo en esas dos, que es psicolingüística al investigar personas, el desarrollo del lenguaje, buscando nuevas metodologías para la enseñanza y la adquisición del lenguaje. Pues la sociolingüística también se hace ya más evidente en los estudios como investigación en el aula, entonces, sí, son muy valiosas” (E1, sexto semestre, jornada diurna)

“Pues en sociolingüística lo veo relacionado con investigación porque se lleva a la práctica toda la teoría, analizando grupos lingüísticos en grupos sociales” (E2, octavo semestre, jornada vespertina)

“Ya lo podemos relacionar con los cursos más avanzaditos, como por ejemplo los cursos del componente lingüístico más avanzados, por lo menos Psicolingüística, Sociolingüística, incluso con Análisis del discurso, porque dentro del componente investigativo tenemos que echar mano de cositas, de elementos que nos dan en este componente lingüístico, por ejemplo, no recuerdo en que semestre estará ahorita, pero yo en cuarto, quinto vi Investigación en el aula I y II. Tocaba hacer algunas encuestas, entrevistas, y como por ese tiempo estábamos viendo Análisis del discurso entonces era cómo la información que recibíamos podía servirnos, de qué manera podíamos utilizar esas materias que era paralelo con lo que estábamos viendo en el curso de Análisis del discurso” (E1, décimo semestre, jornada diurna)

- **Componente Pedagogía:** Algunos estudiantes plantean que existe una conexión entre el componente de fundamentos lingüísticos y el de pedagogía, pues al abordar el curso de Lingüística Aplicada, perteneciente al área de pedagogía, es necesario retomar conceptos de lingüística que posteriormente se aplican al aula de clase:

“Yo pienso que el componente de lingüística es la columna vertebral y que es necesario. Por ejemplo, usted no puede llegar al curso de Lingüística Aplicada sin saber qué son los actos de habla, que ya se habían visto en lengua materna. Entonces eso se complementa. A mí me parece que está bien” (E1, voluntarios, jornada diurna)

“Que en todas igual siempre vemos conceptos básicos que más adelante vamos a ver en otras. Lo que vemos en Lingüística Aplicada, hemos visto conceptos en lingüística” (E1, sexto semestre, jornada vespertina)

“Yo creo que esto lo podemos relacionar con cursos más avanzaditos del componente de pedagogía y enseñanza de la lengua, digamos Didáctica, porque en Didáctica, después del curso de Lingüística Aplicada ya empezaríamos a tomar todos esos elementos, esas herramientas que nos dieron en estos cursos de lingüística: Fonología, Morfología, Sintaxis, Semántica, Psicolingüística, Sociolingüística y ya empezamos a aplicarlos dentro de un aula de clase. Nosotros, como docentes, tenemos que aplicarlos dentro de nuestro diario vivir, dentro de lo que enseñamos, y como mostrar, como enseñar eso a los estudiantes” (E1, décimo semestre, jornada diurna)

- **Articulación con todos los componentes:** Algunos estudiantes consideran que el componente de fundamentos lingüísticos está estructurado de manera que permite que se hagan conexiones con todos los componentes del programa. Los participantes manifiestan que los conocimientos que se adquieren a lo largo del componente son aplicables tanto para la lengua materna como para la lengua extranjera. Los estudiantes afirman que el dominio de estos conocimientos permitirá un buen manejo de la parte oral y escrita de las tres lenguas. Además, expresan que hay una articulación evidente con el componente pedagógico del programa, pues manifiestan que en la asignatura Lingüística Aplicada se aplican todos los contenidos lingüísticos al aula de clase. En relación con investigación, un estudiante manifiesta que es necesario conocer cómo funciona la lengua para poder intervenir ciertos problemas en el aula:

“Yo creo que está relacionado con todo. Si uno habla de las asignaturas de lenguas (inglés-francés) es necesario tener esos conocimientos porque aplican para cualquier lengua. Si hablamos de la parte de lengua materna, igual uno tiene que manejar esa parte para poder llegar a un desarrollo de la parte escrita y oral de la lengua. Todo está articulado” (E1, décimo semestre, jornada vespertina)

“Si, está muy bien articulado porque por donde uno lo vea se relaciona con los demás componentes: el investigativo, el didáctico y las lenguas extranjeras. Todo. Cuando hablamos temas de didáctica, por ejemplo, tratamos temas que conciernen la lengua, la estructura de la lengua y la manera como se aprende la lengua. Todo va ligado a todo. Lo mismo en el componente investigativo, hay que saber cómo funciona la lengua para poder abordar el problema x dentro del aula” (E2, décimo semestre, jornada vespertina)

“Yo también creo que están bien articulados. Me acuerdo de sintaxis y semántica. Me dio bases en español muy buenas. Me acuerdo que vimos sinónimos, vimos antónimo; en lingüística, relaciones sintagmáticas. Ese tipo de cosas que dan una idea del lenguaje, creo que se relacionan con todo: con español, con inglés, con francés. Me parece que hay una articulación buena” (E3, décimo semestre, jornada vespertina)

“Yo creo que el componente de lingüística está muy bien establecido con relación a todo. Digamos que desde los inicios con Introducción al Estudio del Lenguaje, Fonología y Morfología, Sintaxis y Semántica con el asunto de las dos lenguas extranjeras. El estudiante encuentra muchísimas relaciones: fonológicas, morfológicas, significado... Con la línea de la psicolingüística y el seminario de lingüística aplicada está todo lo relacionado con la parte pedagógica y didáctica de la carrera que es fundamental. O sea, para muchas personas el seminario de lingüística aplicada lo ven como el ladrillo porque se junta

todo pero, es en últimas, la traducción de todo eso que vimos durante los cinco primeros semestres en el sexto para entender cómo es la lengua y cómo enseñarla. Bueno, con la lengua materna, pues creo que se sobreentiende que se debe dominar más la lengua” (E5, décimo semestre, jornada vespertina)

9.3.3 Organización de los cursos del componente de fundamentos lingüísticos en la malla curricular del programa

Al explorar la visión que los estudiantes tienen sobre la organización de los cursos, se descubre que hay diferentes opiniones al respecto. Hay quienes ven en la organización actual ciertas fortalezas. Otros estudiantes expresan que la organización actual presenta ciertas debilidades y ofrecen algunas sugerencias para mejorar dichas debilidades:

a. Fortalezas del componente en su estructura y ubicación en la malla curricular

- **Los cursos están bien organizados:** Algunos estudiantes opinan que los cursos del componente de fundamentos lingüísticos presentan una organización adecuada y coherente. Además, se resalta que el tiempo que se dedica al estudio de la lingüística lleva al estudiante a adquirir unas bases sólidas que posibilitará una mejor comprensión de los cursos más avanzados de la carrera:

(...) el conocer el funcionamiento de la lengua, eso te lo da el componente porque está coordinado, tiene un orden en su proceso, está bien diseñado. Tiene coherencia, un seguimiento lógico, sus contenidos son acordes con lo que se ofrece en el nombre de la materia. (E2, octavo semestre, jornada vespertina)

“El número yo diría que está perfecto. Hablemos de número pero entonces también hablemos de tiempo. Estamos hablando de la mitad de la carrera. Son cinco semestres, dos años y medio que dan unas bases muy sólidas para entrar a ver los cursos más avanzados de la carrera como lo son la didáctica, los cursos de pedagogía más avanzados, o sea, me parece a mí que es perfecto (E1, décimo semestre, jornada diurna)

- **Hay progresión en el componente:** Algunos de los participantes aprueban el orden en el cual se cursan las asignaturas del componente, pues en cada una de ellas se estudian contenidos que serán útiles en el siguiente curso del componente. Además, se destaca el papel que juega la asignatura Introducción al Estudio del Lenguaje, pues les brinda un panorama de los contenidos que se estudiarán a lo largo del componente. Así mismo, los estudiantes manifiestan que la ubicación de los cursos en cada uno de los semestres permite establecer relaciones con algunas asignaturas del componente de lenguas extranjeras:

“Pienso que el nivel de dificultad va incrementando y eso está bien. En cuanto a la organización, que primero ésta y luego ésta, considero que han estado bien, y ha sido muy importante” (E2, cuarto semestre, jornada diurna)

“Sin ver, por ejemplo, Fonología y Morfología, no se pudiera haber visto Sintaxis y Semántica. Entonces todos tienen algo que los hace fundamentales, que los hace conectar” (E2, voluntarios, jornada diurna)

“(…) acá la escuela le ofrece a uno la oportunidad de aprender la lengua desde lo mínimo hasta lo macro, porque uno empieza desde Fonología y Morfología y va avanzando poco a poco hasta llegar a lo más complejo” (E2, décimo semestre, jornada vespertina)

“(…) es como una escala. Primero una introducción, después cursos que ayudan a aprender la lengua extranjera (...) el componente es muy organizado porque empieza por lo más chiquito: Fonología y Morfología y luego va subiendo” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“Si, yo creo que sí hay una coherencia y hay una asociación lógica (...) me parece que el curso de Introducción al estudio del lenguaje es perfecto para empezar porque nos abre las perspectivas a lo que va a ser la lingüística, y luego poquito a poco vamos viendo cada uno de esas partecitas que son fonética, fonología, morfología, sintaxis, semántica, para luego, me parece perfecto que los últimos cursos sean Psico y Sociolingüística. O sea, me parece que como está acomodado el pensum, la asociación de estas materias del componente de lingüística está muy bien acomodado” (E1, décimo semestre, jornada diurna)

“(…) Yo pienso que ahí también, pues ya viendo cada componente, cada semestre, yo creo que hay una continuidad. Uno entra con una Introducción, en donde ve un bagaje en todo y luego separa esto y llega un punto donde entra a ver el Análisis del Discurso y ve que todo lo que vio atrás llega hasta este punto, que es lo que verdaderamente me va a dar esa luz para verdaderamente entrar a entender: “bueno, ¿qué es lo que decimos y cómo es que lo decimos y cuál es la intención detrás de lo que se dice? Entonces allí se rescataría que da esa continuidad” (E5, voluntarios, jornada vespertina)

“Yo nunca me había puesto a detallar la estructura de la rama de fundamentos lingüísticos en comparación con lo de las lenguas extranjeras, y ahorita que la compañera mencionaba lo de Fonología y Morfología, que es en el segundo semestre, se supone, es muy lógico como la ubicación que ellos hacen, sobre todo los seis primeros semestres, porque en ese segundo semestre es cuando nosotros ya comenzamos a ver Comprensión y Pronunciación en Francés I y uno comienza a ver el Alfabeto Fonético Internacional que uno ha comenzado a trabajar en Fonología y Morfología, y uno comienza a recordarlo y como a identificarlo como para señalarte que sí es la base como de aprender otros idiomas, que comienza uno a ver en ese segundo semestre de francés” (E5, voluntarios, jornada vespertina)

b. Debilidades del componente en su estructura y ubicación en la malla curricular

- **Se ven dos contenidos grandes en una sola asignatura:** Los estudiantes aseguran que el hecho de estudiar dos contenidos grandes en una sola asignatura limita las posibilidades de apropiarse de los conocimientos, pues se abarcan muchos temas y sienten que algunos de ellos no se desarrollan a fondo:

“Qué pena que la semántica fue tan corta, porque Sintaxis y Semántica es mucho más sintaxis y muy poca semántica (...) Si, pues porque semántica la vimos las últimas dos semanas, entonces pues nosotros nos basamos en sintaxis todo el semestre, y las últimas dos semanas, fue semántica” (E1, sexto semestre, jornada diurna)

“Bueno, yo creo que es mucha información en un solo curso. A mí me parece que fonología debería ser un curso aparte, morfología otro, sintaxis otro, etc. Porque en esos cursos se abarcan muchas cosas.” (E5, octavo semestre, jornada diurna)

“(…) por ejemplo Fonología y Morfología, bueno, yo lo acepto, pero Sintaxis y Semántica juntos es como demasiado para un solo curso” (E2, voluntarios, jornada diurna)

c. Sugerencias para mejorar el componente en su estructura y ubicación en la malla curricular

- **Mayor profundización de contenidos:** Dado que algunos estudiantes consideran que ciertas asignaturas del componente ofrecen unos contenidos que se tornan sobrecargados y no se desarrollan a fondo, sugieren algunas posibles soluciones. Un estudiante propone que los contenidos de fonética y fonología sean parte de un solo curso, y que los temas de morfología, sintaxis y semántica se agrupen en un solo curso. Un estudiante plantea que los cursos de Fonología y Morfología, al igual que Sintaxis y Semántica deberían separarse para crear cuatro cursos en total. Un estudiante sugiere que en la asignatura Sintaxis y Semántica debería estudiarse un poco más la semántica, pues como se mencionó en el apartado anterior, es limitado el tiempo que se le dedica. Un estudiante manifiesta que dada la complejidad de Análisis del Discurso, debería crearse un segundo nivel de esta asignatura:

“A mí me parece que la fonética es complicada. Deberían ponerla como una materia aparte. Poner Fonética y Fonología como una sola materia aparte y poner Morfología con Sintaxis y Semántica” (E1, cuarto semestre, jornada diurna)

“A mí me parece que fonología debería ser un curso aparte, morfología otro, sintaxis otro, etc. Porque en esos cursos se abarcan muchas cosas” (E5, octavo semestre, jornada diurna)

“De pronto darle un poquito más de tiempo a semántica” (E1, sexto semestre, jornada diurna)

“Hace rato, en una discusión que teníamos con unos compañeros, decíamos que: “bueno, Análisis del Discurso, muy importante y la ubicación muy pertinente”, pero el Análisis del Discurso no es cosa de un solo semestre, de un cursito” (E5, voluntarios, jornada vespertina)

- **Ofrecer electivas del componente:** Debido a que algunos estudiantes reconocen que sería difícil aumentar el número de asignaturas obligatorias del componente, sugieren crear electivas que permitan reforzar los contenidos estudiados en los cursos que se ofrecen actualmente. Además, proponen la creación de electivas en las lenguas extranjeras que afiancen lo aprendido en el componente de fundamentos lingüísticos:

“Me parece que deberían abrir electivas sobre esos cursos. Por ejemplo sobre Análisis o Sociolingüística, porque es muy grande el tema para solo un semestre” (E1, voluntarios, jornada diurna)

“Bueno, deber ser complicado extender el componente, pero si hubiesen electivas y la gente está interesada: “bueno, estoy como flojita en esto, tomo ésta para reforzar (...) O también podría ser una opción que se diera una electiva en lengua extranjera. Entonces uno reforzaría lo que vio ahí enfocado en la lengua extranjera, sería muy bueno” (E2, voluntarios, jornada diurna)

- **Reducir el número de cursos del componente:** Algunos estudiantes consideran que, teniendo en cuenta que el programa no busca formar profesionales en lingüística, se dedica mucho tiempo al estudio de esta área. Aunque los estudiantes reconocen la importancia de recibir una fundamentación en conceptos básicos de lingüística, proponen que se reduzca el número de cursos que se ofrecen actualmente:

“Yo creo que no deberían ser tantas. Debería ser una bien estructurada de Sintaxis y Semántica y Fonología y Morfología, podría ser. Sí se interrelacionan pero no deberían ser tantas, o sea, deberían ser como cursos básicos y ahí, porque nosotros no nos vamos a especializar en lingüística, no vamos a ser lingüistas, entonces podemos tener las nociones básicas y con esas salir adelante” (E3, sexto semestre, jornada vespertina)

“(...) creo que con Introducción al Estudio del Lenguaje, que se vean varias y que se tengan conceptos claros acerca de cada una y me parece que el de Fonología y Morfología sí sería pertinente, pero los otros sí ya es demasiado, porque no estamos formando lingüistas, estamos formando licenciados” (E5, sexto semestre, jornada vespertina)

“Mi sugerencia en cuanto a los cursos de lingüística es que no sean tantos, que no sea tanta la carga de lingüística en la carrera” (E4, sexto semestre, jornada vespertina)

“Yo siempre he pensado que los cursos de Fonología y Morfología y Sintaxis y Semántica son como demasiado. Considero que son cosas que se pueden ver en menos tiempo, no tienen como esa complejidad. A mí no me parece que tengan esa complejidad como para dedicarles tanto tiempo. No lo considero así. Además se parecen de cierta manera. Pues es lo que he percibido” (E1, cuarto semestre, jornada diurna)

- **Reubicación de cursos:** Los estudiantes perciben Análisis del Discurso como un curso complejo que requiere el dominio de las diversas herramientas que se proporcionan a lo largo del componente. Por tal motivo, consideran que el curso sería mejor aprovechado si se modificara su posición actual (cuarto semestre) y se ubicara un poco más adelante en la malla curricular:

“(...) sería bueno que Análisis del Discurso, que me parece como más complicado, dejarla para el otro semestre” (E1, cuarto semestre, jornada vespertina)

“Cuando uno ve Análisis del Discurso uno tiene otros elementos de estos otros fundamentos lingüísticos para hacer el análisis. Lo que yo creo es que sería importante que veamos otro curso después de haber visto Psicolingüística y Sociolingüística. Entonces sería como un complemento que retoma todo. O sea, a mí me parece bueno que se vea en cuarto, pero me parece que más adelante podría haber un curso mucho más rico en términos de análisis, en términos de una formación, un bagaje como más amplio, entonces de pronto así sí sería mucho más rico el curso de Análisis, porque yo creo que a veces... pues uno hace el curso de Análisis en cuarto, pero creo que ahora uno tiene muchísimas más herramientas. O sea, yo me imagino viendo otra

vez el curso de Análisis del Discurso y sería muy bacano porque uno ya ha recogido muchísimas cosas como con el tiempo por los otros cursos” (E8, voluntarios, jornada vespertina)

“El Análisis del Discurso es lo que mencionábamos ahora rato: recogemos lo que hemos visto y es: “bueno, ¿cómo lo aplicamos? ¿Cómo lo vamos a trabajar?” (...) y apoyo completamente a la compañera que ver Análisis del Discurso sería muy muy muy interesante poderlo trabajar posterior a esos primeros cinco semestres, porque sería muy enriquecedor” (E5, voluntarios, jornada vespertina)

- **No cursar dos asignaturas del componente en un mismo semestre:** Debido a que en el cuarto semestre del programa se ubican dos asignaturas del componente de fundamentos lingüísticos (Análisis del Discurso y Psicolingüística), un estudiante manifiesta que deberían ubicarse en semestres diferentes, pues son cursos importantes que demandan tiempo. Por lo tanto, el participante sugiere que para dedicar el tiempo necesario a cada una de estas asignaturas, deberían ubicarse en semestres diferentes:

“Yo vi Análisis del Discurso y después vi Psicolingüística. Entonces a mí me parece que, aunque los dos cursos son muy importantes, debería darse el espacio para profundizar cada una. Por ejemplo Sociolingüística, que también está aparte, como separar esos tres momentos porque son muy importantes, muy enriquecedores para la formación pero uno a veces se ve atareado para cumplirle a uno porque está el otro y al final termina es haciendo nada” (E4, voluntarios, jornada vespertina)

9.3.4 Opinión de los estudiantes en relación con el desarrollo de los cursos del componente de fundamentos lingüísticos

Al explorar las percepciones de los estudiantes en relación con sus experiencias al cursar las diferentes asignaturas del componente, se descubren diferentes opiniones. Algunos estudiantes resaltaron aspectos positivos que encontraron en el proceso. Otros estudiantes mencionaron debilidades que interfieren en el buen desarrollo de los cursos. Finalmente, se hacen algunas sugerencias para hacer de los cursos un aporte significativo a su formación.

a. Fortalezas en el desarrollo de los cursos del componente

- **Asignatura interesante para los estudiantes:** Algunos estudiantes destacaron las asignaturas Psicolingüística y Sociolingüística, pues los contenidos que se estudian en estos cursos despertaron su interés y manifiestan haberlas disfrutado mientras las cursaban. Además, resaltaron el hecho de poder llevar los conocimientos adquiridos a su vida cotidiana:

“Pues la asignatura que me pareció más interesante, que al estudiarlo yo notaba más de los conceptos de aprendía, era Psicolingüística. Cuando estudié Psicolingüística, por ejemplo, el sobrinito de mi novia en esa época, él estaba chiquito y todavía se le veían ciertas cosas, por ejemplo, el gesto de petición, yo notaba mucho de eso y me parecía muy interesante” (E1, sexto semestre, jornada diurna)

“Si, era emocionante ver que todo lo que estaba en teoría, realmente, uno lo podía ver en un niño cuando recién está empezando a hablar. Cómo el niño va armando una oración que uno podría decir que es compleja a los dos o tres años” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“Sociolingüística, importantísimo. Sociolingüística es de esos cursos que usted llega con ganas, sin importar el profesor, sea malo o sea bueno. Usted llega a Sociolingüística con mucha motivación” (E2, sexto semestre, jornada vespertina)

“Sociolingüística por un gusto personal, me gustó mucho” (E3, octavo semestre, jornada vespertina)

- **Todas las asignaturas contribuyen a la formación de los estudiantes:** Algunos estudiantes opinan que cada uno de los cursos del componente han hecho un aporte importante a su formación como licenciados:

“(…) yo hablaría también a nivel personal, para mí todo el componente ha sido bastante enriquecedor para mi formación. Todas las materias de ese componente me aportaron” (E4, octavo semestre, jornada vespertina)

“Pero en general a mí me parece que todas son importantes. Para mí sería muy difícil, en este momento, decir que una es más importante que la otra. Todas son fundamentales” (E2, décimo semestre, jornada vespertina)

b. Debilidades en el desarrollo de los cursos del componente

- **Falta conexión entre lingüística y los demás componentes del programa:** Algunos estudiantes manifiestan que se les dificulta establecer relaciones entre los cursos del componente de lingüística y los demás componentes del programa, especialmente con el componente de lenguas extranjeras y el componente pedagógico:

“Digamos Sociolingüística siempre nos íbamos a los casos colombianos, siempre era que en Colombia qué sucede con los indígenas, todo eso, pero, ¿y la otra parte? No se nos guiaba como en qué pasa en el mundo inglés, Inglaterra, en el mundo francés” (E4, sexto semestre, jornada vespertina)

“Yo quiero agregar algo sobre Psicolingüística. De todas estas materias, es el componente que se ve como: “¿usted qué hace aquí?” No se aplica a absolutamente nada, a la práctica como docente. No se aplica nada de lo que uno ve en Psicolingüística a la práctica como docente” (E2, sexto semestre, jornada vespertina)

Uno de los estudiantes entrevistados manifiesta que una posible causa de la falta de conexión entre el componente de lingüística con el componente de lenguas extranjeras es que los departamentos no se integran para trabajar en conjunto:

“Y yo pienso que no hay dicha relación porque en sí los mismos departamentos no se relacionan. El Departamento de Lingüística y el Departamento de Lenguas Extranjeras es totalmente dividido” (E4, sexto semestre, jornada vespertina)

- **Los estudiantes perciben contenidos como solo aplicables al español:** Una posible consecuencia que se deriva de la falta de conexión entre el componente de fundamentos lingüísticos y el de lenguas extranjeras que los participantes reportan es que asumen que el conocimiento de la estructura de las lenguas adquirido desde la lingüística permite entender el funcionamiento del español solamente:

“(…) realmente los cursos los enfocan en el español y lenguas indígenas” (E4, octavo semestre, jornada diurna)

“Yo de pronto tenía profesores que al hacer ejemplos lo hacían con las lenguas que ellos estudiaban que eran lenguas indígenas. Y entonces yo lo sentía era como que solo se quedaba aquí en el español” (E3, voluntarios, jornada diurna)

- **No contribuye a la formación como Licenciado en Lenguas Extranjeras:** Algunos estudiantes afirman que los conocimientos que se adquieren a lo largo del componente llevan a adquirir una cultura lingüística, pero que no encuentran la relación entre lo que aprenden en los cursos y su formación como licenciados, lo que podría ser otra posible consecuencia de la falta de conexión que se mencionó anteriormente:

“Pues yo pienso que para tener conocimiento, pero no considero que aporte de forma significativa a lo que nosotros estamos estudiando” (E1, cuarto semestre, jornada diurna)

“(…) de pronto lo que está ahí en Análisis del Discurso más bien es como política y de pronto si nosotros estamos para ser profesores no... ¿Política? Digo yo” (E3, cuarto semestre, jornada diurna)

“(…) en cuanto a mi concepto, esa materia (Análisis del Discurso) pudo haber sido aprovechada en una mejor forma con otro profesor. O sea, yo estaba pensando en nombrarla pero en realidad no me aportó porque de pronto... ni siquiera supe si realmente pudo haberme aportado a mi formación como licenciada, porque es que en el contexto en que la vimos fue un contexto totalmente político y la revista Poder y todo eso. No nos aportó como docentes, en el aula, en un contexto de analizar el discurso de unos estudiantes, de personas reales, del campo social en el que uno se desempeña. Entonces yo creo que por eso no la mencionamos, por el contexto o por la forma en que la están dando, hacia donde la están enfocando, pero creo que de verdad pudo haber aportado mucho más en nuestra formación, si se llevara de otra forma. (E5, sexto semestre, jornada vespertina)

“Análisis del discurso no me parece que haya contribuido a mi formación como futura docente” (E2, octavo semestre, jornada vespertina)

- **Asignatura interesante pero no encuentra relación con componente de lenguas extranjeras:** Un estudiante manifiesta que aunque Análisis del Discurso es un curso interesante, se le dificulta hacer la conexión con el componente de lenguas extranjeras:

“A mí me quedaría en duda igual lo de Análisis del discurso. Me parece una materia muy interesante pero no le veo la relación con las lenguas extranjeras” (E5, octavo semestre, jornada diurna)

- **Falta un contenido estándar para los cursos:** Un estudiante asegura que el programa debería tener un contenido estándar que permita alcanzar todos los objetivos de las asignaturas sin importar con qué profesor se cursan, pues en ocasiones los profesores de una misma asignatura estudian contenidos diferentes, lo que hace que los estudiantes culminen el mismo curso con conocimientos diferentes:

“No se cómo será la planeación de los contenidos del curso, pero lo que yo siento que sucede ahí con eso es que, por ejemplo, hay dos profesores de Psicolingüística. Entonces hay uno que da unos contenidos y el otro da otros contenidos (...) Entonces ahí, yo entiendo la libertad de cátedra de los profesores que fuese más enfocada en la metodología, pero el programa, la licenciatura, está fallando en no tener un programa específico. (...) Entonces hay un problema, pero no digo que es del profesor, es del programa en sí. De no tener un contenido fijo estándar que le diga al profesor: “bueno, esto es lo que tiene que enseñar, aplique su metodología y su forma de evaluar y eso. Pero estos son los contenidos que tiene que dar” (E1, voluntarios, jornada diurna)

- **Desbalance en conocimientos de estudiantes:** Una consecuencia de la ausencia de contenidos estándar para los cursos es que cuando los estudiantes que han cursado las mismas asignaturas con profesores diferentes se reúnen en un curso posterior, perciben que sus conocimientos sobre los temas estudiados varían:

“Porque primero lo que ella dice: un profesor va a dictar una cosa y el otro otra cosa. Entonces cuando ya nos reunimos todos en el curso de didáctica, nos damos cuenta que hay estudiantes que nos llevan ventaja porque a nosotros no nos enseñaron lo que a ellos les enseñaron en el curso anterior” (E1, voluntarios, jornada diurna)

“(...) yo siento que yo me atrasé en tantas cosas porque el profesor del otro curso lo dio de tal manera. Entonces uno está como en desbalance porque uno piensa que los otros van más adelante, que uno va más atrás o que ellos saben y nosotros no, porque como nos dividen en dos, entonces cada profesor con su metodología enseña los cursos. Y de hecho a veces son cursos que son de extremo a extremo. Mientras que uno que uno, por ejemplo, se queda mucho en la práctica, el otro se va mucho a la teoría. Entonces uno queda ahí como en desbalance. O sea, el uno tiene la teoría y el otro tiene la práctica, ¿y no debería ser en conjunto?” (E1, voluntarios, jornada diurna)

“Yo creo que se nota mucho la diferencia entre quienes vieron el curso (Psicolingüística) aparte y quienes lo vimos con tal persona porque yo sí estoy en blanco. ¿Jean Piaget, Halliday, Silvestri? Ni idea. Yo no tengo ni idea. Yo tengo los nombres por ahí porque yo me leí las copias, pero yo no tengo ni idea de qué se trata eso. Entonces, en eso, yo me siento afectada, gravemente afectada” (E2, sexto semestre, jornada diurna)

- **Falta conexión entre los cursos del componente:** Los estudiantes expresan que en ocasiones sienten que no hay una articulación entre los contenidos de una asignatura con los contenidos de la siguiente. Por esta razón, sienten que los conocimientos que se adquieren a lo largo del componente no llevan una progresión coherente. Este aspecto podría ser una posible consecuencia de la falta de contenidos estándar para todos los cursos, aspecto mencionado anteriormente:

“(…) de pronto el problema no son los cursos sino la manera en que los dictan porque muchas veces, por ejemplo en cursos de psicolingüística y pedagogía, cuando llegamos a didáctica por ejemplo, dijeron: “Bueno, ustedes se supone que ya vieron la legislación de…” Entonces uno se da cuenta que en el curso pasado el profesor o profesora no dictó lo que debía sino que se fue por otros lados y no siguió lo que se debería supongo yo. Entonces el problema no son los cursos sino la manera o lo que dictan en cada curso. De pronto el contenido del curso no está de acuerdo con el curso que sigue mejor dicho. O sea como que no tienen una conexión, pues no sé, hablo de los cursos que yo vi, con los profesores que yo vi. Algunos, no todos (E2, voluntarios, jornada diurna)

“Cuando pasé de Fonología y Morfología a Sintaxis y Semántica, había algunos temas que de pronto para el profesor había pasado así por encima porque como nosotros ya sabemos la lengua no era difícil aplicar la regla (…) Entonces ahí sí hubo una desconexión total porque yo sentía que no había visto nada y lo que había visto no tenía nada parecido a lo que seguía viendo después, y como se supone que es un contenido que se va ligando, como un proceso, entonces obviamente yo sentía como si hubiera venido de otra carrera para acá. O sea, me sentí totalmente perdida. Habían cosas claras, sí, uno las tenía, pero porque uno las conocía de antemano, no porque las había aprendido en el curso anterior. Entonces ahí yo sí sentí que hubo un bajonazo” (E1, voluntarios, jornada diurna)

“Análisis del Discurso la sentí un poco desarticulada con las otras tres. Esa materia fue como interesante pero se fue por otro lado. No le vi la relación con la que acababa de terminar que era Semántica” (E5, décimo semestre, jornada vespertina)

- **Metodología de enseñanza no adecuada:** Algunos estudiantes afirman que los contenidos de algunos de los cursos del componente no fueron significativos para su formación puesto que la metodología utilizada por el profesor no ayudó a que ellos se apropiaran de los conocimientos impartidos:

“Respecto al curso de Psicolingüística, mi compañero dice que aprendió mucho en el curso y yo tengo un caso totalmente opuesto, y yo creo que la mayoría de mis compañeros tenemos el caso totalmente opuesto. Nosotros sentimos que ese curso pasó en blanco. Fueron dos cursos que vimos con la misma persona y nos decían: “léanse las copias”, y uno se leía las copias, pero a la hora de la verdad, no se aplicaba tanto lo que uno leía a la clase, y mucho menos a la investigación que se hizo. Entonces yo tengo el caso opuesto, que de pronto hubiera aprendido mucho más si yo hubiera encontrado mucho más uso a la Psicolingüística si realmente la hubiera estudiado” (E2, sexto semestre, jornada diurna)

“(…) a menos que quieran eliminar Introducción al estudio del lenguaje, que para mí, no aprendí mucho. Eso también era por el profesor” (E1, sexto semestre, jornada diurna)

“(…) yo no sé hasta qué punto se analiza la planta docente en cuanto a sus niveles pedagógicos, porque hasta donde yo tengo entendido hay personas que tienen muy buen conocimiento con respecto a la

lingüística, pero a nivel pedagógico les falta un poco. Precisamente por eso hago esta aclaración” (E4, octavo semestre, jornada diurna)

“(…) así que estoy de acuerdo. Es que saben mucho, y es admirable su conocimiento. Pero al momento de explicar su metodología no es tan buena. Es como que todo lo que saben no lo saben transmitir. Entonces uno queda sin entender” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“(…) es también esa afinidad pedagógica que tenga el profesor porque como ya dijo alguien, hay gente que sabe mucho, pero en esa cuestión pedagógica no tienen un faro ahí que los guíe. Si tenés unas bases pedagógicas buenas, tu metodología puede cambiar” (E1, octavo semestre, jornada diurna)

“En cuanto a Análisis del Discurso, quizás por la experiencia, yo soy de las personas que consideran que el profesor, es decir, la persona que esté enseñando algo es el núcleo de cómo usted mira ese curso o lo que se le está enseñando. Entonces si usted tiene un profesor que considera que es un tanto regular, usted inmediatamente va a considerar que el curso también es bastante regular” (E2, sexto semestre, jornada vespertina)

“En cuanto a Análisis del Discurso, sí fue un curso muy accidentado. El profesor que yo tuve no fue muy claro, entonces fue muy accidentado” (E1, décimo semestre, jornada vespertina)

- **Metodología por seminarios no adecuada:** Algunos estudiantes aseguran que los cursos que se desarrollan a través de seminarios no siempre llevan a la aprehensión de los conocimientos, pues la comprensión de los temas depende del nivel de dominio que tenga el estudiante o grupo a cargo del seminario. Además, reconocen que cuando se aplica esta metodología, por lo general, los estudiantes optan por preocuparse únicamente por preparar su exposición, descuidando un poco los demás contenidos de la asignatura:

“A veces pasa que no siempre se prepara bien una exposición. Entonces yo no sé nada del tema y mis compañeros vinieron mal preparados, entonces no aprendí nada. Y si el profesor no te sabe explicar, peor” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“(…) creo que esas clases que se hacen tipo seminario, que un grupo de estudiantes tiene a cargo un tema, ahí hay una falla porque si mi compañero tiene ese tema, pues yo no lo voy a estudiar porque tengo tres o cuatro materias más que tengo que estudiar y tengo que preparar mi tema también. Si me pregunta algo ahora de fonología y morfología, yo tengo más presente lo que vi en inglés, que lo que vi en la materia en sí. Y creo que podría ser porque ese curso fue por seminarios y seminarios, exposiciones de estudiantes, preparar la exposición es lo único que nos responsabiliza en la clase. Es venir a la clase, escuchar a mis compañeros y preparar mi tema” (E3, octavo semestre, jornada diurna)

- **Conocimientos adquiridos en los cursos no se retoman más adelante:** Algunos estudiantes expresan que algunos contenidos estudiados en los primeros semestres desde el componente de fundamentos lingüísticos fueron interesantes, pero que dado que son temas que no se retoman en semestres más avanzados, generalmente se olvidan:

“Por ejemplo, también hay muchas cosas muy interesantes. Yo me acuerdo que cuando las vi yo estaba deslumbrada porque eran muy interesantes. Yo recuerdo cuando vi con uno de los profesores y todo y yo ahora me acuerdo muy poquito de los conceptos, porque nunca se retomó. Se vieron en ese tiempo y se quedaron allá y entonces como que uno se desconecta, pero quien sabe si uno de verdad tenía como la

inclinación para investigar ahora en eso. Hay gente que puede tener mucho material para investigar en eso, pero como se ha despreciado, se deja por allá tirado” (E9, voluntarios, jornada vespertina)

“Como ella dice, tal vez uno podría investigar cosas en su trabajo de grado, investigar sobre esto, pero a uno como que se le olvida, como que ya lo ve tan lejano, que ya no le interesa” (E8, voluntarios, jornada vespertina)

“Esta el aspecto en Fonología y Morfología, que tiene que ver con la pronunciación de la lengua, el Alfabeto Fonético Internacional, que se maneja en todas las lenguas, yo me he encontrado en momentos donde uno quiere retomar conceptos de fonética y fonología que yo vi en ese momento, y, como lo dijo la compañera, se quedaron allá. Son cosas que hay que recapitular, porque obviamente uno las aprende y las usa pero hay que recapitular” (E7, voluntarios, jornada vespertina)

c. Sugerencias para mejorar el desarrollo de los cursos del componente

- **Crear conexiones con el componente de lenguas extranjeras:** Un número significativo de estudiantes consideran que los cursos del componente de fundamentos lingüísticos serían más enriquecedores para su formación si se hicieran contrastes con las lenguas extranjeras:

“Por ejemplo eso que estamos haciendo con las lenguas indígenas y con el español, que lo hagan también con inglés y francés” (E2, cuarto semestre, jornada diurna)

“(…) debería centrarse en estructuras como francés, inglés, español, pero de lenguas indígenas, no me parece que aporte, a menos que uno esté preparándose para ir a analizar una de esas lenguas o algo por el estilo. Deberían hacer eso pero con las lenguas extranjeras” (E1, cuarto semestre, jornada diurna)

“Yo creo que sería mejor que materias como morfología y fonología fueran aplicadas al inglés y al francés” (E5, octavo semestre, jornada diurna)

“O sea, yo no le quito lo interesante sino que digo que como estamos en un programa de lenguas extranjeras que fuera como una electiva que hay de fonología y morfología del inglés, pero que estuviera dentro del componente. Para mí sería más interesante en la lengua extranjera” (E4, octavo semestre, jornada diurna)

“Sería bueno que le dieran a uno la comparación: esto que se hace en el español, también se hace en el inglés o el francés” (E6, octavo semestre, jornada diurna)

“Si, sería bueno que apunte más a los idiomas. No sólo quedarse en la lengua materna. Hacer como lo que decíamos ahora, un análisis contrastivo entre la lengua materna y las lenguas extranjeras” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“Una de las sugerencias es que materias como la fonología y morfología también estén enfocadas en las otras dos lenguas: inglés y francés. Que no se queden únicamente en el español” (E1, octavo semestre, jornada diurna)

“(…) es importante estar conscientes de nuestra propia lengua, pero creo que ese conocimiento si se debe contrastar con las lenguas extranjeras. Por ejemplo, lo que yo sé de lingüística aplicada a las lenguas extranjeras lo he aprendido en las electivas que he tomado: pronunciación, gramática, etc.” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“Yo creo que para construir, para seguir encontrando la intercurricularidad, trabajar como más allegados, la lingüística con lo que es la enseñanza misma de lenguas. Hay algunas cosas, sí, pero no se terminan de desarrollar conceptos que son supremamente útiles” (E2, décimo semestre, jornada diurna)

“A mí me parece que muchos de los cursos deberían estar un poco más enfocados a la lengua extranjera. Es decir, si nosotros por ejemplo vamos a ver Análisis del Discurso, que fuese un poco más enfocado en lengua extranjera” (E1, voluntarios, jornada diurna)

“Entonces yo creo que lo que habría que agregarle es no solo ejemplificar con las lenguas que ellos hayan estudiado sino también ponerlo en el contexto de que nosotros estamos estudiando lenguas extranjeras. Entonces, para mí eso sería lo que haría falta: integrar los componentes un poquito más. (...) Entonces yo creo que habría que darle una cierta explicación para que uno no se pierda y no tome el curso como relleno porque eso fue lo que a mí me sucedió. Yo tomé esos cursos como de relleno pero ahora que estoy en un semestre superior entonces yo me doy cuenta que si hubiera puesto una mejor atención entonces, tal vez, todas esas reglas que a mí me enseñaron las podría ahorita estar aplicando. Entonces yo creo que habría que explicarlo un poquito mejor y ponerlo más en un contexto real de lenguas extranjeras” (E3, voluntarios, jornada diurna)

“Si debería ser un poquito más relacionado con las lenguas que nosotros vemos aquí, si es posible. Yo entiendo que eso exigiría que los profesores de lingüística manejen las dos lenguas, que manejen el inglés y el francés” (E1, voluntarios, jornada diurna)

Un estudiante considera que las asignaturas del componente deberían dictarse en las lenguas extranjeras que se aprenden en el programa, pues perciben que el metalenguaje se maneja en la lengua materna y no en la lengua extranjera, lo que dificulta la comprensión de los contenidos de Lingüística Aplicada:

“Para mí, esas materias deberían darlas en inglés o en francés. (...) Ahorita llegamos a Lingüística Aplicada y la clase toda es en inglés y para mí está muy bien eso, pero vos como que llegás y como que ¿ah? (...) Entonces la importancia de conocer el vocabulario, todo el léxico, de tu carrera, de tu profesión, pero en la otra lengua, no en tu lengua materna” (E4, sexto semestre, jornada vespertina)

- **Crear conexiones con componente pedagogía:** Algunos estudiantes proponen que desde el componente de fundamentos lingüísticos se guíe al futuro licenciado en lo que será su papel como docente y hacer la relación de cómo lo que aprenden en lingüística será útil en su desempeño profesional:

“(...) hablando desde la experiencia propia, el curso como más... que se podría retomar en algún momento son los de Psico y Sociolingüística, en algún momento después en la carrera. Te voy a poner un ejemplo, hacer la especie de comparación entre cursos de pedagogía y hacer una pequeña relacioncita de cómo estos cursos de pedagogía pueden ir relacionados con Psico y Socio, que de hecho la tiene (E1, décimo semestre, jornada diurna)

“Que los profesores tengan cohesión, que se vaya más hacia... si estamos para ser licenciados, que los temas que se den sean más enfocados hacia la educación y hacia lo que en realidad va a enfrentar cada uno como docente” (E1, sexto semestre, jornada vespertina)

“O sea, hacia cómo nos vamos a desempeñar como docentes en un aula. Creo que debería ser más enfocado en eso, a las cosas que vamos a ver, a las cosas que vamos a tener que utilizar, y que no sean

tantas materias, que sean unas especializadas que nos aporten al aprendizaje de las lenguas extranjeras y que los cursos se vayan enfocados hacia el campo docente” (E5, sexto semestre, jornada vespertina)

- **Establecer contenidos estándar para los cursos:** Algunos estudiantes sugieren que con el fin de homogeneizar los conocimientos que los estudiantes adquieren en los cursos del componente, el programa debería proporcionar unos contenidos estándar que todos los profesores deban desarrollar a lo largo de los cursos:

“Entonces cualquier profesor que venga a dictar un curso pero que le digan: “vea, esto es lo que usted tiene que dictar en este curso de sociolingüística, estos son los contenidos” y no que sea el profesor el que defina cuales son los contenidos del curso (...) Entonces como crear algo estándar, porque cada uno puede dictarlo a su manera, pero entonces debería haber algo base, como para que los profesores no se salgan de ahí” (E1, voluntarios, jornada diurna)

“Si, que sea un contenido, en el que todos, no importa qué profesor tenga y lo dicte, se tenga que ajustar a ese contenido. La metodología ya es individual. Si un profesor quiere hacer exposiciones y el otro quiere hacer una clase magistral, o si el otro quiere poner a los estudiantes a que vayan e investiguen. O sea, la metodología o la evaluación son cosas secundarias, pero ahí lo básico es el contenido del programa (...) Debería ser un programa, unos autores definidos y que el profesor a partir de eso dé su clase con su metodología. Eso sí debería ser libre, pero lo de los programas, eso sí es urgente” (E2, voluntarios, jornada diurna)

9.3.5 Percepción de los estudiantes en relación con su rol frente al aprendizaje

- **Transferencia de conocimientos a otras lenguas:** Algunos estudiantes reconocen que los conocimientos que se adquieren a lo largo del componente se pueden aplicar a las lenguas extranjeras y que su rol deber ser activo a la hora de hacer dichas conexiones. Algunos participantes manifiestan que el componente ayuda a conocer de manera consciente la estructura del español y que este entendimiento se puede transferir al aprendizaje de las lenguas extranjeras:

“(...) la cuestión de este componente es guiarnos. Igual, como ya habíamos dicho, se puede aplicar al español, al inglés y al francés. Entonces es como una ayuda” (E1, octavo semestre, jornada diurna)

“Pues el discurso no es solamente en español, sino también en francés, inglés, en todas las lenguas” (E2, cuarto semestre, jornada diurna)

“Yo creo que el componente nos ayuda más que todo a concientizarnos de nuestra propia lengua y así mismo reflejarla en los idiomas que vamos a aprender: inglés y francés. Entonces qué mejor que uno se concientice primero de lo que es su lengua materna y ya después mirar cómo eso que se aprende esas cinco materias se puede ver reflejado en los otros dos idiomas” (E6, octavo semestre, jornada diurna)

“No es que hagan esa relación en el curso, sino que te da pie para que vos apliqués lo que ves en lengua materna a las lenguas extranjeras. Sino que no lo muestran en el curso. Muestran lo que hacen en los discursos políticos con el idioma. Asimismo, también se hacen en otros idiomas. Más que lo hagan el mismo curso, porque los textos que dan son en español” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“No sé, es una opinión personal, pero al principio yo me preguntaba para qué servían esos componentes. Sí, porque si yo vengo aquí a aprender una lengua extranjera, pues para que aprendo Introducción al estudio del lenguaje, o para qué aprendo sintaxis y semántica. Pero con el paso del tiempo uno entiende que eso no simplemente es en lengua materna sino que eso se puede incorporar a los otros dos idiomas” (E3, voluntarios, jornada diurna)

9.3.6 Percepción de los estudiantes en relación con el rol del profesor

Metodología que permita entender contenidos: Algunos estudiantes hicieron énfasis en que la metodología empleada por el profesor influye de manera decisiva en el interés que ellos pongan en la asignatura y en la apropiación que hagan de los contenidos del curso:

“La metodología que utiliza el profesor es fundamental para que realmente aprenda uno” (E2, sexto semestre, jornada diurna)

“Eso también depende de la manera en que se lo muestren a uno, de la metodología que tenga el profesor. Porque digamos a mí sintaxis y semántica me encantó, fue para mí el mejor. Pero, en cambio, el curso de Introducción al estudio del Lenguaje sí fue un trauma por la forma en que le metían a uno los contenidos. Entonces sí le aportan a uno todos los cursos, pero también depende de la metodología del profesor que uno lo aprenda bien. Pero en general todos los cursos son muy buenos. (Rol profesor/metodología que permita entender contenidos)” (E2, octavo semestre, jornada diurna)

“(…) depende mucho del profesor, de la importancia que el profesor le dé al curso, de cómo el profesor le enseñe, que el profesor le diga: “ojo, este curso es importante por esto y esto” (E2, sexto semestre, jornada vespertina)

9.4 Confrontación de entrevistas hechas a profesores y grupos focales con estudiantes

A continuación se presenta una tabla que sintetiza y contrasta las opiniones de profesores y estudiantes sobre el componente de fundamentos lingüísticos. La tabla se organiza en torno a tres grandes temas que son: aportes del componente a la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras, organización de los cursos en la malla curricular del programa y desarrollo de los cursos.

Tabla de confrontación de entrevistas hechas a profesores y grupos focales con estudiantes

	Profesores	Estudiantes
Aportes del componente de fundamentos lingüísticos a la formación del Licenciado	De acuerdo con las respuestas de los profesores, el componente de fundamentos lingüísticos juega un rol esencial en la formación de los futuros licenciados, pues el manejo de aspectos fundamentales de los sistemas lingüísticos que desde allí se alcanza proporciona los conocimientos científicos que deben estar presentes en el perfil de un profesional.	Un número significativo de estudiantes perciben que el componente es imprescindible, pues contribuye a que su formación sea de nivel profesional. Ellos reconocen que el programa no sólo busca que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa en las lenguas extranjeras, sino que busca formar un profesional integral que pueda dar cuenta de la estructura y funcionamiento de las lenguas.
a. Aporte al conocimiento científico (perspectiva formal o lógico estructural)	Siguiendo las respuestas de los profesores, se pretende que el componente forme licenciados que sean conocedores de los sistemas lingüísticos en todos sus niveles a través de una fundamentación teórica. Además, los profesores esperan que los conocimientos adquiridos desde el componente lingüístico puedan ser aplicados a las lenguas objeto de estudio del programa. Así mismo, los docentes aseguran que el conocimiento de la estructura de la lengua materna que se propicia desde el componente facilitará el aprendizaje de las lenguas extranjeras.	Los estudiantes consideran que el componente de fundamentos lingüísticos les proporciona las bases que facilitan su aprendizaje de las lenguas extranjeras, pues este proceso se da de manera consciente. Los estudiantes destacan el conocimiento sobre el Alfabeto Fonético Internacional, pues su pronunciación en las lenguas extranjeras se ve enriquecida con esta herramienta. Además, las nociones sintácticas estudiadas en Sintaxis y Semántica les permiten aplicar esos conocimientos al estudio de las lenguas extranjeras. Así mismo, los cursos les han llevado a tener una mayor conciencia sobre

		el funcionamiento de su lengua materna y manifiestan que este conocimiento es necesario a la hora de abordar el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
b. Aporte a la formación psicolingüística	Los docentes a cargo del curso de Psicolingüística consideran que esta asignatura lleva a los estudiantes a conocer los procesos involucrados en la adquisición de la lengua materna en el niño, y que dichos conocimientos fortalecerán el ejercicio profesional de los estudiantes, no sólo de quienes trabajen o esperen trabajar con niños, sino el de todos los futuros licenciados, dado que el curso hace énfasis en la perspectiva social y cultural del lenguaje. De acuerdo con uno de los profesores, dicha perspectiva se puede aplicar no solo a la lengua materna, sino al aprendizaje de cualquier lengua.	De modo similar, los estudiantes resaltan el hecho de que el curso les permite comprender qué procesos se dan en los niños cuando aprenden su lengua materna. Los participantes manifiestan que, tal como se lo proponen los profesores, este curso es de gran ayuda para su ejercicio docente, especialmente para quienes esperan trabajar con niños, pues estarán en capacidad de comprender los procesos de sus estudiantes. Adicionalmente, los estudiantes consideran que dichos procesos pueden compararse con su aprendizaje de las lenguas extranjeras.
c. Aporte a la formación sociocultural	Los docentes a cargo del curso de Sociolingüística consideran que este curso busca la comprensión de la lengua como un conjunto de sistemas que nacen en un contexto social y cultural, y por lo tanto, no se puede estudiar aislada de estos elementos, considerando solamente su estructura formal y sus reglas prescriptivas. Estos conocimientos se consideran indispensables para el licenciado en	Del mismo modo, los estudiantes confirman la importancia de los conocimientos obtenidos en el curso de sociolingüística y el curso sintaxis y semántica, tanto en su proceso de aprendizaje como en la comprensión del funcionamiento de las lenguas. También señalan el papel del elemento socio-cultural en desarrollo constante de las lenguas.

	lenguas extranjeras, ya que ayudan a entender los procesos que se dan dentro de las lenguas y garantizan un mejor desempeño laboral, no solo en la docencia sino en otros campos como la traducción.	
d. Aporte a la formación humanística	Algunos docentes del componente de lingüística expresan que desde su área se busca desarrollar un profesional integral que se reconozca como un ciudadano colombiano que está en capacidad de dar cuenta de la realidad lingüística de su país, y que además sea un sujeto crítico de las situaciones socio-políticas que se presentan en su contexto.	Por su parte, los estudiantes señalan que el curso de Análisis del Discurso desarrolla en ellos una visión analítica y crítica de su propia realidad social y política, lo que contribuye no solo a su formación como profesionales sino también a su formación como personas. Uno de los estudiantes participantes ve el curso Análisis del Discurso como una manera de relacionar el estudio de una lengua y, específicamente el discurso oral, con su entorno social.
e. Aporte a la formación profesional Formación pedagógica	Los docentes y los estudiantes están de acuerdo en que el conocimiento de la estructura y funcionamiento de las lenguas provee herramientas para desempeñar sus funciones como docentes. Dichas funciones pueden ser útiles para dar explicaciones a los fenómenos que tienen que ver con la lengua desde varias perspectivas, ya que se es un profesional del lenguaje. Es por eso que los estudiantes, en particular, reconocen los aportes a su formación docente desde todos los cursos del componente: Fonología y morfología: Una gran mayoría de estudiantes está de acuerdo en el aporte significativo que este curso hace a su formación como docentes. De este curso resaltan el conocimiento del AFI (alfabeto fonético internacional) y la habilidad de hacer transcripciones fonéticas como herramientas fundamentales para enseñar pronunciación a sus estudiantes. Sintaxis y semántica: Los estudiantes encuentran útil este conocimiento ya que	

	consideran que deben tener claro como se articulan los diferentes elementos dentro de la estructura de las lenguas para ser más eficaces como docentes de lenguas extranjeras. Análisis del discurso: En cuanto a este curso, los docentes no mencionaron explícitamente un aporte a la formación docente de los estudiantes de lenguas extranjeras, sino a la formación integral como ciudadanos críticos. Los estudiantes, sin embargo, encontraron que el análisis de diferentes tipos de discursos aporta a su profesión como docentes por diferentes razones. Primero, les da el criterio para diferenciar y adaptar su discurso de acuerdo a los distintos contextos y llegar más fácilmente a sus estudiantes. Segundo, conocer los diferentes tipos de discursos les ayuda a seleccionar su material didáctico y a aprovecharlo de manera fructífera en sus clases. De igual manera, les permite ser conscientes de que el discurso tiene un trasfondo y deben saber cómo transmitir adecuadamente su mensaje. Psicolingüística: el aporte del curso de psicolingüística a la formación de licenciados en lenguas extranjeras es claro desde los dos puntos de vista confrontados en este trabajo. Tanto para estudiantes como para docentes, el conocimiento de las etapas o procesos de la adquisición y el aprendizaje de las lenguas son fundamentales al momento de usar metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras.	
	Sociolingüística: los docentes del componente consideran que el aporte del curso de sociolingüística a la formación pedagógica de los estudiantes del programa está en la exposición a los modelos metodológicos, evaluativos, procedimentales del curso.	Por otra parte, los estudiantes encuentran que el conocimiento acerca de la relación lengua-sociedad puede ayudarlos a reconocer en qué contexto social se está enseñando y ayudarlos a tener una mejor comunicación con sus estudiantes.
Formación investigativa	Tanto los docentes del componente como los estudiantes del programa están de acuerdo en que el aporte del componente de fundamentos lingüísticos a la formación investigativa de los futuros licenciados en Lenguas Extranjeras es ampliar las	

	posibilidades del trabajo de grado, de los estudios de postgrado y el perfil profesional.	
Organización de los cursos del componente de fundamentos lingüísticos en la malla curricular del programa a. Fortalezas del componente en su ubicación en la malla curricular	Los profesores manifiestan que la ubicación de las asignaturas está bien, teniendo en cuenta que lo que se busca es una fundamentación que luego se complementará con la lingüística aplicada. Se resalta el hecho de que el componente inicie con un curso introductorio y seguidamente se continúe a través de una secuencia.	De modo similar, algunos estudiantes resaltan que en su experiencia han sentido que hay progresión en el componente, pues cada curso aporta elementos que serán de utilidad para el siguiente. Se destaca que el tiempo que se le dedica al estudio de la lingüística (cinco semestres) lleva a que se adquieran unas bases sólidas que luego aportarán a los cursos más avanzados de la carrera, pertenecientes al componente pedagógico. Además, los estudiantes sienten que la organización de los cursos en los primeros cinco semestres de la carrera permite hacer conexiones con cursos dictados en las lenguas extranjeras.
b. Debilidades del componente en su ubicación en la malla curricular	Número de créditos limitado: Algunos profesores expresan que el número de créditos que se le otorgan al componente dificulta el quehacer del docente, pues no permite que se desarrolle todo lo que se esperaría. Una de las limitaciones que se presentan es que los cursos de lingüística aplicados a las lenguas extranjeras que, de acuerdo con uno de los profesores, deberían ser obligatorios, se han dejado	

	como asignaturas electivas. Otra limitación que se presenta es que el componente no ofrece cursos de fonética general, y estas bases deben dictarse dentro del curso de Fonología y Morfología.	
	Se estudian dos contenidos grandes en una sola asignatura: Una consecuencia del límite de número de créditos que se otorga al componente es el hecho de que dentro de algunos cursos se trabajan dos contenidos grandes, como sucede en el caso de Fonología y Morfología y Sintaxis y Semántica. Tanto profesores como estudiantes coinciden al afirmar que dentro de estos cursos no se pueden desarrollar a fondo los temas a causa del tiempo limitado. Además, los estudiantes sienten que los contenidos de estas asignaturas se tornan sobrecargados.	
c. Sugerencias para mejorar el componente en su estructura y ubicación en la malla curricular	Reubicación de Análisis del Discurso: Tanto profesores como estudiantes perciben que este curso sería mejor aprovechado si se modificara su actual ubicación (cuarto semestre) y se situara más adelante, y sugieren, incluso, que éste debería ser el último curso del componente. Una de las razones por las cuales los participantes proponen dicho cambio es que el Análisis del Discurso requiere que el estudiante haya adquirido todas las herramientas que ofrece el componente lingüístico. Además, lo ideal sería que los estudiantes hayan avanzado en el aprendizaje de las lenguas, pues presentan dificultades para leer textos en lengua extranjera cuando abordan el curso.	
	Agregar cursos para fortalecer contenidos: Profesores y estudiantes coinciden al afirmar que dado el tiempo que se dedica al estudio de ciertos aspectos de la lingüística es limitado, no se da mayor profundización de los contenidos. En el caso de los profesores, proponen que se agregue un segundo nivel de asignaturas como Análisis del Discurso, Psicolingüística y Sociolingüística, pues los	De manera similar, los estudiantes proponen un segundo nivel de Análisis del Discurso, pero también mencionan las asignaturas como Fonología y Morfología y Sintaxis y Semántica. Dado que algunos estudiantes reconocen que adicionar cursos obligatorios al componente sería difícil, plantean la creación de electivas para afianzar los

	contenidos que allí se abordan son complejos.	contenidos que no se desarrollan a fondo y, de ser posible, que estas conecten lo aprendido con las lenguas extranjeras.
		Reducir el número de cursos: En contraste con la sugerencia anterior, algunos estudiantes opinan que el programa dedica mucho tiempo al estudio de la lingüística, si se toma en cuenta que no se busca formar profesionales en lingüística. Por esta razón, proponen se reduzca el número de asignaturas del componente. Sin embargo, reconocen que sí debería recibirse una formación en conceptos básicos, pero manifiestan que con Introducción al Estudio del Lenguaje, Fonología y Morfología y Sintaxis y Semántica sería suficiente.
		No cursar dos asignaturas en un mismo semestre: Dado que los estudiantes sienten que cursos como Análisis del Discurso y Psicolingüística son complejos y los trabajos que se realizan al interior de cada uno requieren de tiempo, plantean que sería mejor que estas asignaturas se ubicaran en semestres diferentes.
	Refuerzo de contenidos desde el componente de lengua materna: Uno de los docentes entrevistados sugiere que con el fin de reforzar contenidos lingüísticos	

	que no se pueden profundizar al interior de las asignaturas del componente a causa del tiempo, el componente de lengua materna podría ayudar a afianzarlos.	
	Mayor control en la manera de circular el currículo: Un aspecto mencionado por uno de los docentes es que con el fin de que se haga más evidente la relación del componente lingüístico con las lenguas extranjeras, debería propiciarse una articulación desde la malla curricular a partir de la organización de requisitos. De esta manera, los estudiantes tomarían, de manera simultánea, cursos que pueden conectarse fácilmente.	
Desarrollo de los cursos del componente de fundamentos lingüísticos a. Fortalezas en el desarrollo de los cursos	Asignaturas interesantes para los estudiantes: Algunos estudiantes expresan que los contenidos estudiados desde el componente despertaron su interés y manifiestan que disfrutaron al cursar las asignaturas, en especial Psicolingüística y Sociolingüística. Esta visión positiva del componente por parte de los estudiantes es percibida por los profesores, puesto que en sus respuestas se resalta la disposición de los aprendices, que los lleva a asumir el aprendizaje de la lingüística con responsabilidad.	
b. Debilidades en el desarrollo de los cursos	Falta conexión entre lingüística y los demás componentes del programa: Algunos estudiantes consideran que se les dificulta establecer relaciones entre el componente de fundamentos lingüísticos y los demás componentes del programa. Los estudiantes hicieron énfasis en la falta de conexión con el componente pedagógico y el de lenguas extranjeras. Una posible causa mencionada por uno de los estudiantes es la falta de trabajo en equipo entre los departamentos del programa. Esta falta de conexión también es percibida por los profesores, pues uno de ellos menciona que la articulación entre la lingüística y el componente de lenguas extranjeras no se da de manera evidente. El docente manifiesta que dicha separación se da puesto que la mayoría de los profesores del	

	área de lingüística no maneja las lenguas extranjeras. Esta opinión de los estudiantes ha sido percibida por los profesores, pues uno de ellos manifiesta que a pesar de que el componente busca que los estudiantes puedan transferir los conocimientos que allí se adquieren a las lenguas extranjeras, los estudiantes los aplican solo al español.	
		Algunas asignaturas no contribuyen a la formación como Licenciado en Lenguas Extranjeras: Otra posible consecuencia de la falta de conexión entre el componente lingüístico y el componente pedagógico reportada por los estudiantes es que sienten que el componente aporta para tener una cultura lingüística, pero no encuentran una relación con su formación como licenciados. Se hizo énfasis en la asignatura Análisis del Discurso, pues los estudiantes sienten que la orientación política que se le da al curso no conlleva a enriquecer su formación como futuros docentes.
		Asignatura interesante pero no encuentra relación con componente LE: En relación con lo anterior, hay estudiantes que, si bien reconocen lo interesante de Análisis del Discurso, sienten que no existe una relación con el componente de lenguas extranjeras.
		Metodología de enseñanza no adecuada: Algunos estudiantes consideran que ciertas

		asignaturas no aportaron a su formación debido a que la metodología utilizada por el profesor no permitió la aprehensión de los contenidos. En relación con este aspecto, los estudiantes hicieron énfasis en que la metodología empleada por el profesor es un factor determinante en el interés por los contenidos del curso y la apropiación que ellos hagan de los mismos. Otros estudiantes manifiestan que los cursos que se desarrollan a través de seminarios no siempre logran que se alcancen los objetivos del programa, pues la comprensión de los contenidos depende del grado de preparación de las exposiciones que los estudiantes hacen a lo largo de los cursos.
	Falta un contenido estándar para los cursos: Los docentes expresan que, en ocasiones, al recibir los estudiantes en sus cursos, perciben que les faltan conocimientos de cursos previos, lo que dificulta el desarrollo de las clases.	Falta un contenido estándar para los cursos: Los estudiantes consideran que hace falta mayor homogeneidad en cuanto a los contenidos de los cursos, pues notan que las temáticas de una misma asignatura cambian de acuerdo al profesor. Aunque uno de los profesores del componente manifiesta que existe una buena relación entre ellos, pues expresa que la construcción de los programas se da de manera colectiva, los estudiantes, en su experiencia, no sienten que esto suceda. Una consecuencia de la ausencia de temáticas estándar es que los estudiantes

		que han cursado una misma asignatura con profesores diferentes culminan el curso con un bagaje diferente. Otra posible consecuencia es que algunos estudiantes consideran que las asignaturas del componente no llevan una progresión coherente, pues sienten que los contenidos estudiados no se van ligando a medida que avanzan. En otras palabras, sienten que quedan vacíos que luego se hacen evidentes en cursos posteriores. Una posible causa expresada por los estudiantes es que no se propicia un engranaje entre los contenidos de una asignatura y la siguiente.
	Interés de los estudiantes solo por las lenguas extranjeras: Otro aspecto que puede afectar de manera negativa el desarrollo de los cursos del componente es que, de acuerdo con los profesores, algunos estudiantes muestran desinterés por los cursos de lingüística, dado que su objetivo dentro del programa es el aprendizaje de las lenguas extranjeras, mas no la formación como investigadores o docentes.	
c. Sugerencias para mejorar el desarrollo de los cursos del componente	Crear conexiones con otros componentes del programa: Respecto a este punto, uno de los docentes manifiesta que en sus clases se propicia la conexión de los contenidos con las lenguas extranjeras. Sin embargo, considera que sería más	Crear conexiones con otros componentes del programa: Un número significativo de estudiantes plantean que los cursos del componente serían más significativos para su formación si los contenidos se contrastaran con las lenguas extranjeras,

	conveniente que fueran los profesores de lenguas extranjeras quienes crearan esa articulación, pues el tiempo de los cursos de lingüística es limitado y, además, manifiesta no manejar las lenguas que los estudiantes aprenden. Respecto a este punto, los docentes también sienten que sería necesaria mayor comunicación entre los componentes para poder propiciar la interdisciplinariedad y establecer puentes entre los contenidos.	pues de esta manera se haría más evidente la articulación. Además, uno de los estudiantes manifiesta que sería importante que la formación en lingüística se impartiera en lengua extranjera. Por otra parte, los estudiantes consideran que las asignaturas del componente deberían enfocarse en lo que será su papel como futuros docentes, mostrando cómo lo que aprenden desde allí será de utilidad en su desempeño profesional.
	Establecer contenidos estándar para los cursos: Uno de los docentes entrevistados expresa que un mayor diálogo entre los profesores del componente haría de su labor un proceso enriquecedor, pues se podrían integrar diferentes perspectivas.	Establecer contenidos estándar para los cursos: Los estudiantes sugieren que con el fin de garantizar que todos los estudiantes se apropien de los contenidos de cada una de las asignaturas del componente, los programas de los cursos deberían tener unos contenidos establecidos que deban ser desarrollados a cabalidad por todos los profesores.

10. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones de este trabajo. Para ello, se dará respuesta a los interrogantes planteados inicialmente.

1. ¿Cuál es el rol del componente de fundamentos lingüísticos en la formación de un licenciado en lenguas extranjeras?

Con respecto a este punto, podemos concluir que los profesores del área consideran que un profesional del lenguaje, como lo es un Licenciando en Lenguas Extranjeras, debe tener, necesariamente, una formación científica. En nuestro caso, el componente de fundamentos lingüísticos contribuye en gran medida a esa formación científica, pues instruye a los estudiantes en el conocimiento de aspectos fundamentales de los sistemas lingüísticos. No obstante, los profesores reconocen que el componente brinda una fundamentación básica, es decir, no busca formar profesionales especializados en lingüística.

De modo similar, los estudiantes opinan que el componente de fundamentos lingüísticos brinda conocimientos que son esenciales para su formación. Los futuros licenciados reconocen que el propósito del programa no radica, solamente, en alcanzar una competencia comunicativa en las lenguas extranjeras, sino que busca una formación integral a través de los diferentes componentes. Los estudiantes manifiestan que, dado que el componente les permite conocer los aspectos fundamentales de las lenguas, es uno de los componentes que hacen que su formación sea de carácter profesional.

2. ¿Cómo se articula el área de fundamentos lingüísticos con los demás componentes del programa?

Tanto profesores como estudiantes coinciden al expresar que, por lo general, se logra una articulación del componente de fundamentos lingüísticos con los demás componentes del programa. No obstante, diferentes participantes manifiestan que falta aún más trabajo para lograr una mayor integración. A continuación se presenta una síntesis de las opiniones que surgieron en relación con cada uno de los componentes del programa:

Componente de Lenguas Extranjeras: Tanto profesores como estudiantes manifiestan que los cursos del componente brindan conocimientos generales sobre la estructura de las lenguas, los cuales pueden transferirse a las lenguas extranjeras. Los profesores procuran que en las clases haya ejemplificación y contraste de los temas estudiados con las lenguas extranjeras para, de esta manera, facilitar la articulación. Por su parte, los estudiantes manifiestan que su proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras se ve facilitado gracias a la organización de los cursos del componente de lingüística, pues pueden hacer conexiones a medida que avanzan en el estudio de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, algunos profesores y estudiantes manifiestan que, a pesar de que el programa es una Licenciatura en Lenguas Extranjeras, la articulación entre ambos componentes no se da de manera evidente. Algunos profesores manifestaron que a los estudiantes se les dificulta establecer dichas conexiones y perciben que los conocimientos del área de fundamentos lingüísticos solo aplican al español, opinión que también expresaron algunos estudiantes. Una posible causa expresada por los participantes es que los departamentos no se integran para trabajar en conjunto.

Componente de Investigación: Profesores y estudiantes coinciden al afirmar que, desde el área de lingüística, se promueve el desarrollo de la competencia investigativa del docente-investigador, a través de la construcción de anteproyectos, trabajos de campo, etnografías, etc., es decir, se aplican los fundamentos teóricos en la práctica.

Componente de Pedagogía: Los profesores afirman que la formación docente de los estudiantes se ve enriquecida a través de la exposición a diferentes modelos pedagógicos, el reconocimiento de las etapas de desarrollo de los niños y el aprendizaje de pautas que faciliten la resolución de problemas en el aula. Por su parte, los estudiantes manifiestan que existe una conexión entre ambos componentes, pues el conocimiento del funcionamiento y estructura de las lenguas les permitirá enriquecer su labor docente.

Componente de Lengua Materna: Finalmente, los profesores expresan que temas como la comprensión y la producción de textos se trabajan desde el componente de fundamentos lingüísticos. De esta manera, se fortalece el trabajo que se hace desde el componente de lengua materna. Así mismo, entre los estudiantes surgió la opinión de que los conocimientos que se adquieren a lo largo del componente pueden ser aplicados tanto para la lengua materna como para la lengua extranjera. De hecho, los estudiantes destacaron que los cursos de lingüística les han llevado a tener una mayor conciencia sobre el funcionamiento de su lengua materna, uno de los propósitos expuestos por el profesorado.

3. ¿Qué apreciación tienen los profesores sobre el rol y el aporte del componente de fundamentos lingüísticos en la formación de licenciados en lenguas extranjeras?

Los profesores del área de lingüística manifestaron que el componente busca brindar un aporte a la formación de los estudiantes a través de varias dimensiones. En primer lugar, los profesores se proponen formar estudiantes capaces de dar cuenta de la estructura y funcionamiento de la lengua en todos sus niveles a través de una fundamentación teórica (conocimiento científico). Se espera que este conocimiento facilite el aprendizaje de las lenguas extranjeras. De igual manera, se busca que los estudiantes conozcan los procesos involucrados en la adquisición de la lengua materna desde diferentes perspectivas, pero se hace énfasis en la perspectiva social y cultural del lenguaje (formación psicolingüística). Así mismo, se pretende que los estudiantes comprendan la interdependencia entre lenguaje, sociedad y cultura (formación sociocultural). Finalmente, se busca que por medio de los cursos se contribuya a formar profesionales integrales y que sean sujetos críticos que conozcan y analicen la realidad de su país (formación humanística).

4. ¿Qué apreciación tienen los estudiantes sobre el rol de este componente en su formación como licenciados en lenguas extranjeras?

Los estudiantes, por su parte, expresan que los cursos de lingüística proporcionan las bases sobre el funcionamiento y la estructura de las lenguas (conocimiento científico), lo que permite que su aprendizaje de las lenguas extranjeras sea un proceso consciente, aspecto que será de utilidad para su ejercicio docente. A su vez, los estudiantes manifiestan que el curso de

Psicolingüística les lleva a comprender procesos involucrados en la adquisición de la lengua materna en el niño (formación psicolingüística), procesos que pueden conectarse con su propio aprendizaje de las lenguas extranjeras y que serán de gran ayuda para quienes esperan trabajar con niños. Además, los estudiantes opinan que el componente les ha llevado a comprender la importancia que tiene la cultura y la sociedad en el uso de la lengua (formación sociocultural). Para terminar, los estudiantes destacaron el desarrollo de su capacidad de análisis y crítica que se fomenta desde Análisis del Discurso (formación humanística).

Es importante recordar que este trabajo se realizó dentro del macroproyecto *Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*, liderado por docentes pertenecientes al grupo EILA (Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada). Se espera que los datos encontrados enriquezcan dicho trabajo, en conjunto con los demás subproyectos que indagaron sobre otros componentes del programa, y contribuir, de alguna manera, al mejoramiento del programa. Con el fin de alcanzar nuestro objetivo general, se tomó como fuente de información a estudiantes desde cuarto hasta décimo semestre. En cuanto a los profesores, se entrevistaron solo docentes del componente lingüístico, lo que hace que la información haya sido de tipo intra-área. Por tal motivo, se espera que este trabajo sea objeto de reflexión para que, en un futuro, se tomen en cuenta las opiniones de docentes de otras áreas, para así lograr una visión más completa del rol del componente en la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala*, 14 (22), 71-105.
- Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). The basis for curriculum and syllabus designing. En *Course design. Developing programs and materials for language learning* (pp. 23-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Iafrancesco, G. (2004). Características del currículo. En *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento* (p. 91-96). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Iafrancesco, G. (2004). Contextualización en una nueva concepción curricular. En *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento* (p. 15-28). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez, R. (1997). La formación inicial del profesor de inglés de secundaria. *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Consultado en <http://www.uva.es/aufof/publica/actas/viii/comextra.htm>].
- López, N. (2001). El currículo: nociones y problemáticas. En *La de-construcción curricular*. Bogotá: Colección Seminarium Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 272 de 1998*. Santa Fe de Bogotá.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2012). *Licenciatura en Lenguas con Énfasis en Docencia del Inglés*. Consultado en: http://www.uaemex.mx/facleng/docs/LICENCIATURA_EN_LENGUAS.pdf
- Universidad de Antioquia (2008). *Informe Final de Autoevaluación*. Consultado en <http://huitoto.udea.edu.co/programacionacademica/contenido/IPPA/PLANES%20DE%20MEJORAMIENTO/Informes%20auto/INFORME%20DE%20AUTOEVALUACION%20lic%20en%20lenguas%20extra.pdf>
- Universidad de Antioquia (2012). *Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. Consultado en http://sikuani.udea.edu.co/programasUdeA/block/resource/LTMyODIwNjQxNw==/export_1345412270230.pdf

- Universidad de Caldas (2012). *Licenciatura en Lenguas Modernas*. Consultado en:
http://www.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&view=category&id=19&Itemid=601
- Universidad del Cauca (2000). *Programa Curricular de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Universidad de Quintana Roo (2012). *Licenciatura en Lengua Inglesa*. Consultado en:
http://www.uqroo.mx/carreras/pdf/planestudios_LI_199.pdf
- Universidad del Valle (2006). *Currículo y plan de estudios. Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Universidad del Valle (2002). *Acuerdo No 001*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Universidad del Valle (2000). *Acuerdo No 009*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Universidad del Valle (1997). *Programa de Transición de Licenciatura en Lenguas Modernas*. Santiago de Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2009). *Licenciatura en Educación con Mención en Inglés y Pedagogía en Inglés*. Consultado en
<http://www.umce.cl/2011/admision/pregrado/facultad-de-historia-geografia-y-letras/licenciatura-en-educacion-cm-en-ingles-y-pedagogia-en-ingles.html>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2012). *Licenciatura en Enseñanza de (Alemán) (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano) como Lengua Extranjera*. Consultado en
<http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/1239/>
- Universidad Pedagógica Nacional (2009). *Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras*. Consultado en
<http://www.pedagogica.edu.co/facultades/humanidades/vercontenido.php?id=437>
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Ariel.

ANEXOS

Anexo 1. Tabla programas y muestra para análisis

Materia/ Semestre	00 B	01 A	01 B	02 A	02 B	03 A	03 B	04 A	04 B	05 A	05 B	06 A	06 B	07 A	07 B	08 A	08 B	09 A	09 B	10 A	10 B	11 A
Introducción al estudio del lenguaje																						
Fonología y morfología																						
Sintaxis y semántica																						
Análisis del discurso																						
Psicolingüística																						
Sociolingüística																						

Color verde: años en los cuales se han dictado las asignaturas del componente

Color naranja: programas seleccionados para el análisis

Anexo 2. Tabla categorías de análisis de programas

Categoría	Definición
Relación con otros componentes del programa (ROCP)	Corresponde a las relaciones o conexiones que se puedan encontrar en el programa del curso a analizar con respecto a los otros componentes del programa.
Contenidos del curso (CC)	Se refiere a los temas que se desarrollan a lo largo del curso.
Objetivos (OBJ)	Corresponde a los logros que se quieren alcanzar en relación con la formación de los estudiantes.
Productos solicitados (PS)	Se refiere a las distintas producciones que los estudiantes desarrollan a lo largo del curso.
Bibliografía (Bib)	Corresponde a las fuentes de consulta disponibles para los estudiantes durante el semestre. Pueden ser de carácter obligatorio o de consulta voluntaria.

Anexo 3. Cuestionario entrevistas profesores

1. ¿Qué apreciaciones tiene usted de los componentes de fundamentos lingüísticos y lengua materna en relación con:

- su estructura y situación en la malla curricular,
- su desarrollo y
- su contribución a la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras?

2. En su experiencia, ¿qué fortalezas y qué carencias ha identificado en el conocimiento con que los estudiantes abordan su(s) curso(s)?

3. ¿De qué manera propicia usted la integración de los saberes con otros componentes del programa?

4. Además de las relaciones con otros componentes encontradas en este análisis preliminar, ¿qué otras relaciones considera usted que existen y podrían crearse?

Anexo 4. Cuestionario grupos focales estudiantes

1. ¿Cuántos de ustedes sabían que un componente de fundamentos lingüísticos haría parte de su formación como Licenciados en Lenguas Extranjeras?
2. ¿Por qué cree usted que se ha incorporado un componente de fundamentos lingüísticos en una Licenciatura en Lenguas Extranjeras?
3. ¿Qué relación encuentra usted entre el componente de fundamentos lingüísticos con los demás componentes del programa?
4. En su opinión, ¿qué asignaturas del componente de fundamentos lingüísticos han contribuido más a su formación como Licenciado en Lenguas Extranjeras? *(De ser necesario, el moderador recordará los cursos: Introducción al estudio del lenguaje, Fonología y morfología, Sintaxis y semántica, Análisis del discurso, Psicolingüística y Sociolingüística)*
5. En su opinión, ¿de qué manera contribuye el componente de fundamentos lingüísticos (en conjunto) a su formación como Licenciado en Lenguas Extranjeras?

Anexo 5. Tablas de categorías de Introducción al estudio del lenguaje

Asignatura: Introducción al estudio del lenguaje 2000B y 2006B (grupos 01 y 03)

Relación con otros componentes del programa (ROCP)	Se puede encontrar una posible relación con el componente de pedagogía y didáctica ya que además de hacer una introducción a conceptos de lingüística general, se introduce la historia de las orientaciones teóricas y los movimientos que dieron origen a los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.
Objetivos (OBJ)	El objetivo general del curso busca poner en contacto al estudiante con la problemática del estudio del lenguaje, para lo cual el estudiante debe conocer la diferencia entre lenguaje humano y lenguaje animal, al igual que las principales hipótesis en relación con el origen del lenguaje, aproximarse a los principales conceptos de la lingüística y diferenciar los diferentes niveles de análisis lingüístico, que se convierten en los objetivos específicos del curso.
Contenidos del curso (CC)	Los contenidos del curso se organizan en torno a 6 ejes temáticos, a saber: el lenguaje, las lenguas del mundo y de Colombia, la lingüística: conceptos básicos, los niveles del análisis lingüístico, orientaciones teóricas y movimientos y aspectos que se estudian en relación con el lenguaje y las disciplinas que los abordan.
Productos solicitados (PS)	El curso se desarrolla en forma de seminario-taller. Los estudiantes deben presentar informes de lectura y talleres sobre problemas en lenguas diversas. También deben preparar una exposición como aporte al desarrollo del programa.
Bibliografía (Bib)	49 referencias bibliográficas. 8 diccionarios (2000) 9 (2006).

Asignatura: Introducción al estudio del lenguaje 2008B (grupos 02 y 04)

ROCP	Podemos ver una relación de este curso con el componente de didáctica y pedagogía ya que en sus contenidos se aborda la temática de la adquisición de las lenguas la cual se desarrolla a través del estudio de la adquisición de la primera lengua y la adquisición/aprendizaje de la segunda lengua.
OBJ	El curso tiene como objetivo central <i>abarcas un buen número de temas y problemáticas de la lingüística.</i>
CC	A lo largo del curso se desarrollan las siguientes temáticas: comunicación animal y comunicación humana, fundamentos biológicos: adquisición de la lengua, propiedades específicas del lenguaje humano, fonética y fonología, palabras y morfología, gramática, semántica, pragmática y análisis del discurso, adquisición de las lenguas, lingüística histórica y comparativa, lengua, sociedad y cultura.
PS	La metodología del curso exige que los estudiantes hagan la lectura previa de los textos asignados para que sean capaces de socializar en discusiones el tópico elegido para cada clase.
Bib	El curso tiene como única referencia bibliográfica el libro “El lenguaje” de George Yule (1998), de donde se asignan distintos capítulos a lo largo del curso.

Anexo 6. Tabla de categorías de Fonología y morfología

Asignatura: Fonología y Morfología 2001A y 2007A (grupos 01, 02, 03 y 04)

ROCP	Los objetivos del curso reflejan una relación con las materias que pertenecen al componente de lenguas y culturas extranjeras: inglés y francés, y con el componente de lengua materna ya que buscan que el estudiante tenga una visión general de las características fonológicas y morfológicas del español y de sus lenguas objeto de estudio.
OBJ	El objetivo principal del curso es dar al estudiante un esquema general de tres de las disciplinas básicas en el análisis descriptivo de la lengua: la fonética, la fonología y la morfología, entendidas como niveles descriptivos que forman parte del sistema lingüístico.
CC	Los contenidos del curso giran en torno a tres ejes temáticos fundamentalmente: la fonética, la fonología y la morfología. Fonética: elementos de fonética articulatoria, base para el análisis fonológico, representación gráfica: el alfabeto fonético internacional, relaciones entre fonética y fonología. Fonología: análisis fonológico segmental, el fonema como unidad del nivel fonológico, conceptos teóricos básicos, sistemas fonológicos, la sílaba, el análisis suprasegmental. Morfología: el análisis morfológico, conceptos teóricos básicos, procedimientos morfológicos, el morfema y las categorías gramaticales, noción de palabra, tipología de las lenguas según su morfología.
PS	El curso se desarrolla en forma de seminario-taller. Por lo tanto, los estudiantes deben presentar informes de lectura y de talleres.
Bib	2001A: 41 referencias bibliográficas. 4 en inglés y 2 en francés. 2007A (profesor 1): 32 referencias bibliográficas. 3 en inglés. 2007A (profesor 2): 17 referencias bibliográficas. 1 en inglés y 1 en francés.

Asignatura: Fonología y Morfología 2010A (dato del grupo no disponible)

ROCP	En los objetivos y la metodología del curso, se encuentra una relación implícita con el componente de lenguas extranjeras, pues se busca introducir al estudiante en el estudio de la fonología. Para este trabajo, se hace énfasis en la fonética articulatoria y los temas que se tratan son la descripción y clasificación de sonidos, los alfabetos fonéticos, vocales y consonantes, la noción de distribución, fonemas y alófonos, la sílaba, la prosodia, los cuales se pueden conectar con el estudio de las lenguas extranjeras. En relación con la morfología, se trata el morfema, alomorfos y condicionantes, afijación: flexión y formación de palabras, temas que pueden aplicarse a las lenguas extranjeras. Sin embargo, el programa no menciona de manera explícita que se harán conexiones con el componente de lenguas extranjeras.
OBJ	El curso plantea dos objetivos: 1. Iniciar al estudiante en el estudio de la fonología partiendo del conocimiento de los sonidos humanos. 2. Presentar y desarrollar los principales aspectos de la morfología a partir de la noción de “palabra.
CC	Los contenidos del curso se centran en dos niveles metodológicos de la descripción lingüística: el fonológico (fonético) y el morfológico. Fonología: Presentación, los órganos articulatorios y la fonación, descripción y clasificación de los sonidos, los alfabetos fonéticos, la noción de distribución, sílaba y prosodia. Morfología: Palabra y morfema, morfemas y alomorfos: condicionantes, formación de palabras.
PS	Los estudiantes deben adelantar ejercicios correspondientes a cada unidad del curso tanto en clase como en casa. Además, se busca su participación activa en la discusión de las lecturas asignadas.
Bib	7 referencias bibliográficas en español

Anexo 7. Tabla de categorías de Sintaxis y semántica

Asignatura: Sintaxis y semántica 2001B (grupos ¿02 y 04?) y 2007B (grupos 02 y 04)

ROCP	Se puede encontrar una posible relación con las materias que pertenecen al componente de lenguas extranjeras y el componente de lengua materna dado que se estudia la sintaxis y la semántica y se refuerzan los conocimientos mediante ejercicios en diferentes lenguas (sin embargo, no se dice literalmente que las lenguas serán español, inglés y francés).
OBJ	Los objetivos del curso son abordar el estudio de la sintaxis a partir del concepto de oración, al igual que correlacionar los elementos constitutivos de la oración con las nociones semánticas que representan e introducir algunas problemáticas de la semántica lingüística. Uno de los objetivos que aparece en el programa del 2001, que busca introducir al estudiante en el conocimiento de la sintaxis como parte fundamental del estudio del lenguaje se eliminó en el programa del 2006.
CC	Los contenidos del curso se organizan en torno a tres ejes temáticos: I. Sintaxis: partes de la oración: criterios formales de identificación, criterios semánticos, categorías gramaticales. II. Sintaxis y semántica: oración y sintagma, esquemas sintácticos, funciones sintácticas: sujeto y predicado, oficios semánticos. III. Problemáticas de la semántica lingüística: ambigüedad, paráfrasis, tautología en el significado de las oraciones, análisis léxico: campos semánticos, homonimia, polisemia, sinonimia.
PS	El conocimiento lingüístico se refuerza a través de ejercicios en diferentes lenguas.
Bib	Las referencias bibliográficas, ubicadas bajo el título de Bibliografía para el curso, están organizadas en relación con cada uno de los temas del curso, es decir, en el orden en que se leen a medida que avanza el curso.

Asignatura: Sintaxis y semántica 2001B (grupos ¿01 y 03?) y 2007B (grupos 01 y 03)

ROCP	Se puede encontrar una relación con las materias que pertenecen al componente de lenguas extranjeras y el componente de lengua materna dado que el curso introduce al estudiante el nivel analítico y comprensivo de los niveles estructurales de la lengua materna y permite abordar temáticas sintácticas específicas en las lenguas con las que tienen mayor contacto, es decir, inglés y francés. También se puede encontrar una relación con el componente de investigación puesto que uno de los objetivos del curso busca incentivar el espíritu crítico e investigativo sobre problemas del lenguaje mediante la realización de talleres y tareas de observación y análisis, enfocándose principalmente en el español colombiano y regional.
OBJ	El curso apunta a introducir a los estudiantes en las problemáticas que conciernen a los niveles sintáctico y semántico de las lenguas. También busca aproximar al estudiante a los conceptos fundamentales de la sintaxis y la semántica y ubicarlos dentro del estudio general del signo lingüístico. De igual manera, el curso permite profundizar en la descripción y explicación de las estructuras sintácticas y semánticas de las lenguas y relacionar estos niveles de análisis con los demás componentes de la gramática.
CC	Los contenidos del curso se organizan en torno a 5 ejes temáticos: I. Ubicación de la sintaxis en el estudio general del signo verbal II. Principios teóricos básicos de la sintaxis III. Funciones sintácticas y funciones semánticas IV. La enunciación y las categorías deícticas V. Semántica Léxica (LM). El programa de RN tiene los mismos contenidos pero se organiza en tres ejes temáticos: 1. Sintaxis 2. Sintaxis y semántica gramatical y 3. Semántica Léxica.
PS	El curso se desarrolla en forma de seminario-taller. Los estudiantes deben elaborar informes tanto de lectura como de los talleres realizados. De igual forma, los estudiante pueden optar por una de las siguientes opciones como aporte al desarrollo del curso: 1. Preparar exposiciones sobre algún tema o problema propuesto en el programa, 2. elaborar un taller para aplicar conceptos teóricos y 3. hacer la presentación de algún texto importante previamente seleccionado.
Bib	2007B (profesor 1): 40 referencias, 1 en inglés. 2007B (profesor 2): 26 referencias, 1 en francés.

Anexo 8. Tablas de categorías de Análisis del discurso

Materia: Análisis del discurso 2003A (dato del grupo no disponible) y 2008A (grupos 01 y 03)

ROCP	La relación con otras materias del programa la podemos ver tanto en el objetivo del curso como en los contenidos y la bibliografía. Por una parte, el curso tiene por objetivo brindar herramientas para que el estudiante comprenda y utilice diversas <i>estructuras y estrategias discursivas</i> que se encuentran a nivel oral y escrito. Este objetivo se puede relacionar con la segunda fase del componente de lenguas extranjeras: tipologías discursivas orales y tipologías discursivas escritas. Por otra parte, podemos encontrar que contenidos como los géneros discursivos, los actos de habla, modos de organización del discurso entre otros, son temas elementales en los cursos del componente de lenguas extranjeras. Además podemos ver que un buen número de referencias bibliográficas están en inglés o en francés.
OBJ	El objetivo principal del curso es brindar al estudiante herramientas que faciliten la observación, comprensión, comparación y utilización de diversas estructuras y estrategias discursivas que se emplean tanto en los textos escritos como en los textos orales.
CC	Los contenidos del curso han sido modificados, de una cohorte a la otra, en su presentación pero son básicamente los mismos. Estos son: estudios sobre el discurso, naturaleza social de la enunciación, perspectiva semiolingüística del discurso, la dinámica enunciativa, actos de habla, modos de organización del discurso y análisis crítico del discurso.
PS	Los talleres y las discusiones son los productos solicitados en esta asignatura para evaluar el conocimiento adquirido del estudiante.
Bib	2003A: 42 referencias bibliográficas. 3 en inglés y 15 en francés. 2008A: 25 referencias bibliográficas. 7 en francés y 2 en inglés.

Asignatura: Análisis del Discurso 2008A (grupo 02)

ROCP	Encontramos una posible relación de este curso con el componente de investigación en tanto en sus contenidos se reconocen algunas etapas y modelos de investigación. Ejemplos: Modelos de análisis: observación y estudio de casos, formulación de propuestas de trabajo: observación, definición y aplicación de un modelo de análisis para el trabajo final.
OBJ	El curso tiene como dos objetivos generales que describimos a continuación: primero, la concienciación por parte de los futuros docentes de las <i>prácticas discursivas</i> que son utilizadas por los <i>grupos de poder</i> y que se evidencian a través de los medios masivos de comunicación. Segundo, <i>desarrollar la consciencia crítica de los futuros maestros del área de Lengua Castellana y Humanidades en relación con los usos y manipulación del discurso público, como una manera de impedir el reforzamiento de las diferencias e injusticias estimuladas por los prejuicios que fomenten los grupos de poder frente a los grupos social, política y económicamente marginados.</i> También encontramos una relación con el componente pedagógico, en particular con el Seminario de Pedagogía II, dado que uno de los objetivos de curso de Análisis del discurso busca <i>desarrollar una consciencia crítica de los futuros maestros del área de Lengua Castellana y Humanidades en relación con los usos y manipulación del discurso público.</i> Por otra parte, uno de los objetivos de uno de los cursos de Pedagogía II, ofrecido en 2009A, propone <i>analizar de manera crítica conceptos dominantes en el discurso pedagógico actual y su impacto en la definición de currículos de lenguas y políticas lingüísticas.</i> Entre los contenidos del curso de Pedagogía también encontramos las <i>relaciones entre pedagogía, discurso y poder</i> , lo que se relaciona estrechamente con el objetivo de Análisis del discurso anteriormente mencionado.
CC	Los contenidos del curso están divididos en tres unidades, a saber: bases teóricas y metodológicas del análisis crítico del discurso, modelos de análisis: observación y estudio de casos y formulación de propuestas de trabajo.
PS	El curso se desarrolla en forma de seminario-taller. Por lo tanto, los estudiantes deben presentar informes de lectura (en discusiones), talleres, ejercicios en clase y un trabajo final.
Bib	33 referencias bibliográficas. 1 en inglés.

Materia: Análisis del discurso 2011A (dato del grupo no disponible)

ROCP	Se puede encontrar una relación con el componente de lenguas extranjeras, ya que la presentación del programa plantea el curso como un seminario introductorio y general sobre Análisis del Discurso en el marco de la formación de un estudiante de Lenguas Extranjeras. Dado que el curso busca que el estudiantes comprenda las bases funcionales del Análisis del Discurso y las posibilidades de aplicación para la comprensión y análisis de textos, no sólo para aprender del texto, sino aprender a pensar, estas habilidades serán de utilidad en los cursos de tipologías discursivas escritas en las lenguas extranjeras. Además, en la bibliografía se encuentran algunas referencias en inglés y francés.
OBJ	Los objetivos del curso plantean: 1. Identificar el posicionamiento teórico y metodológico de la perspectiva dialógica e intersubjetiva del Análisis del Discurso. 2. Permitir la apropiación de instrumentos de análisis para evidenciar la construcción de la textualidad en el discurso. 3. Permitir el acceso a las tres perspectivas de la argumentación más conocidas en el mundo contemporáneo: la Analítica de Toulmin, la Retórica de Perelman y la Pragma-dialéctica de van Eemeren. 4. Fomentar la reflexión sobre la importancia de una Teoría del discurso que permita ver coherentemente el funcionamiento de la argumentación en los diversos textos. 5. Desarrollar una actitud analítica, crítica y razonada hacia los tipos de discursos “públicos” a los cuales se enfrenta el estudiante.
CC	1. El estudio del lenguaje como discurso. Los niveles de construcción del texto escrito. 2. La perspectiva dialógica del discurso. 3. La dinámica enunciativa de los discursos. 4. Las tres perspectivas de argumentación más conocidas. 5. La construcción del proceso argumentativo en el discurso. 6. La construcción discursiva de los sujetos.
PS	Trabajo documental, exposiciones, trabajos prácticas con aplicaciones de los diferentes niveles abordados sobre el Análisis del Discurso.
Bib	11 referencias requeridas. 1 en inglés. 11 referencias recomendadas. 2 en inglés. 2 referencias complementarias en francés.

Anexo 9. Tablas de categorías de Psicolingüística

Asignatura: Psicolingüística 2002A (dato del grupo no disponible) y 2008A (grupos 01 y 03)

ROCP	Podemos encontrar una relación con el componente de Investigación, puesto que el primer objetivo general busca <i>promover la investigación psicolingüística en y desde el aula de clases</i> . También vemos una relación con el componente de pedagogía, puesto que los dos objetivos siguientes buscan <i>crear interés por la redefinición de las teorías educativas tradicionales y compartir procesos y herramientas psicolingüísticas que apunten hacia la formación integral del docente en Lenguas Extranjeras</i> . También vemos una relación con el componente de lengua materna, puesto que uno de los objetivos específicos del curso busca <i>practicar un modelo de lectura y escritura de textos académicos encaminado hacia los procesos de integración y de síntesis</i> .
OBJ	Este curso tiene por objetivos generales: a) promover la investigación psicolingüística en y desde el aula de clases b) crear interés por la redefinición de las teorías educativas tradicionales y c) compartir procesos y herramientas psicolingüísticas que apunten hacia la formación integral del docente en Lenguas Extranjeras. Los dos primeros objetivos podemos relacionarlos con la perspectiva psicológica de la lingüística, mencionada en el Currículo y plan de estudios, más específicamente, con dos de los tres enfoques que allí se mencionan: <i>El primer enfoque permite estudiar las relaciones entre desarrollo cognitivo y lenguaje en la ontogénesis ... El segundo enfoque privilegia la entrada en los intercambios comunicativos con sentido</i> , es decir, se relaciona con la naturaleza social del lenguaje.
CC	El programa, tal como lo dice la descripción, se apoya en la revisión de algunas teorías de adquisición del lenguaje y una selección de orientaciones psicológicas sobre el crecimiento de la personalidad en el niño. Los contenidos del curso, que cambian un poco del 00 al 08, se agrupan en 3 ejes temáticos: 1) “Problema de investigación teórica: profesor enseña estudiante, 2) Modelos lingüísticos: teorías de adquisición del lenguaje, 3) Modelos psicológicos: crecimiento de la personalidad.
PS	Los estudiantes deben realizar talleres de aplicación teórica y talleres vivenciales de confrontación, al igual que un registro de investigación de sus experiencias en el aula. Con el fin de sintetizar la experiencia, los estudiantes deben presentar un ensayo que muestre la integración de la investigación en la lengua materna y la investigación psicolingüística en el aula universitaria. En el pr. Del 08 se agregó un nuevo producto, en el cual los estudiantes deben hacer síntesis de las lecturas básicas del curso.
Bib	2000A: 47 refs. 16 en inglés y 31 en español. 2008A: 45 refs. 15 en inglés y 30 en español.

Asignatura: Psicolingüística 2002A (Grupos 02 y 04) y 2008A (Grupo 02)

ROCP	Podemos encontrar una relación de este curso con el componente de Investigación, puesto que los estudiantes deben realizar registros de observación sobre los procesos de interacción social y de producción de sentido por parte de un niño. Como trabajo final, los estudiantes deben presentar por escrito un análisis de la información a la luz de las teorías y conceptos trabajados a lo largo del curso.
OBJ	El objetivo general de este curso es desarrollar una aproximación a los distintos elementos que forman parte de los complejos procesos de formación, adquisición y desarrollo del lenguaje humano y la conciencia. En la descripción del curso, encontramos que a lo largo del curso se abordan dos grandes perspectivas: la primera se refiere al <i>componente biológico, ... es decir, el cerebro humano como asiento del lenguaje</i> , el cual está estrechamente relacionado con el primer enfoque de la perspectiva psicológica mencionada en el Currículo y plan de estudios. La segunda se refiere a <i>la perspectiva sociohistórica y cultural</i> , la cual se relaciona con el segundo enfoque de la perspectiva psicológica anteriormente mencionada. Al programa de 08B se agregan 3 objetivos específicos nuevos.
CC	Los contenidos del curso se organizan en torno a 7 ejes temáticos planteados en forma de pregunta, a saber: 1) ¿qué es el lenguaje? 2) ¿cuáles son las bases neurológicas en el desarrollo inicial del lenguaje interior? 3) ¿qué procesos conducen a la construcción de la conciencia en el niño? 4) ¿qué funciones cumple el gesto indicativo como precursor no-lingüístico de la conciencia? 5) ¿qué características estructurales tiene el lenguaje interior? 6) ¿cómo ocurre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores? 7) ¿qué aporta la “Zona de Desarrollo Próximo” al campo de la educación?
PS	Los estudiantes realizan exposiciones, talleres de observación y de análisis, registros de observación sobre los procesos de interacción social y de producción de sentido por parte de un niño. Como trabajo final, los estudiantes deben presentar por escrito un análisis de la información a la luz de las teorías y conceptos trabajados a lo largo del curso.
Bib	49 refs. 7 en inglés y 42 en español.

Anexo 10. Tablas de categorías Sociolingüística

Materia: Sociolingüística 2002B (grupos 01 y 03) y 2008B (grupo 01)

ROCP	Se puede encontrar una relación con el componente de pedagogía y didáctica, pues entre sus objetivos generales se otorga importancia a la interrelación entre sociedad, lengua y cultura en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y también porque se aborda el tema del bilingüismo. También podemos encontrar relación con el componente de investigación, pues se inicia al estudiante en el conocimiento y aplicación de elementos de metodología de la investigación a través de un trabajo de terreno, cuyos resultados deben entregarse como un informe de investigación.
OBJ	Los objetivos generales apuntan a crear una conciencia en el estudiante de la interrelación entre sociedad, lengua y cultura que contribuya a su formación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. También buscan iniciar al estudiante en la aplicación de la metodología de investigación.
CC	Los contenidos del curso se dividen en cuatro aspectos generales que abarcan la relación lenguaje/sociedad, la sociolingüística como disciplina, los aspectos sociolingüísticos que influyen en la enseñanza-aprendizaje de una L2, el estudio del español desde una perspectiva sociolingüística y elementos de la metodología de la investigación.
PS	El curso se desarrolla a través de seminarios y conferencias. También se llevan a cabo trabajos de terreno cuyos resultados deben entregarse como un informe de investigación.
Bib	11 referencias bibliográficas. 2 referencias sobre investigación, 6 sobre la sociolingüística como disciplina, 2 sobre problemas sociolingüísticos y 1 sobre dialectología en Hispanoamérica. La mayoría de los títulos son de los años 70, 80 y 90 en menor medida. Todos los títulos, excepto 1(francés) están en español.

Asignatura: Sociolingüística 2008B (grupo 01) y 2010B (dato del grupo no disponible)

ROCP	Se puede encontrar una relación de esta materia con otros componentes a partir de la información que se provee en la introducción del curso: A) con el componente de pedagogía, pues se explicita que existe una relación estrecha entre la sociolingüística y la pedagogía. Además, se asegura que es indiscutible la importancia de la sociolingüística para los profesionales que como docentes trabajan con el lenguaje. También se puede encontrar una relación con el componente de investigación, pues se estudian elementos teóricos y prácticos de la metodología de la investigación (el trabajo de campo, análisis de la información y el informe de investigación).
OBJ	Los objetivos del curso apuntan a introducir a los estudiantes en el estudio de la sociolingüística como disciplina académica, a propiciar una reflexión sobre la realidad sociolingüística colombiana y a iniciar a los estudiantes en la metodología de investigación en sociolingüística.
CC	Los contenidos del curso se dividen en 4 puntos: 1. Introducción 2. Conceptos básicos de la sociolingüística 3. Algunos problemas sociolingüísticos colombianos y latinoamericanos 4. Elementos de metodología de la investigación en sociolingüística.
PS	Los estudiantes deben preparar exposiciones sobre algún tema o aspecto propuesto en el programa o sobre otros temas relativos a su aproximación investigativa.
Bib	24 referencias en total. Todos los títulos que aparecen están en español.