

Problematizamos la didáctica de la lengua materna en Colombia desde dos perspectivas: una curricular, que nos llevó a buscar, en las planeaciones y programas de formación profesional de docentes, aquellos espacios y contenidos dedicados a “enseñar a enseñar lingüística escolar”. Por otro lado, una perspectiva testimonial que nos dio la oportunidad de escuchar las voces de los docentes en ejercicio al respecto de su experiencia con la didáctica de la lengua.

De allí que pretendimos mostrar cómo ambos enfoques elegidos resultan complementarios para acercarnos a la comprensión de la enseñanza de la lengua materna actualmente en el país. Desde el inicio, esta preocupación nos convocó e interpeló a partir de nuestra doble formación profesional como docentes y como lingüistas; lugar desde donde manifestamos la urgencia de un diálogo más cercano, reflexivo y productivo entre ambas tradiciones, que frecuentemente desarrollan conocimiento valioso, pero de manera aislada.

Desde el grupo de investigación “Estudios del lenguaje y la Educación” (Colciencias, categoría A), de la Universidad Tecnológica de Pereira, esperamos que esta obra contribuya a la generación de ideas, reflexiones y planes de mejora posibles para la formación de docentes de lengua materna en el país y, particularmente, para los programas de Licenciaturas que en Colombia se dedican a formar a los futuros maestros.

La Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira tiene como política la divulgación del saber científico, técnico y humanístico para fomentar la cultura escrita a través de libros y revistas científicas especializadas.

Las colecciones de este proyecto son: Trabajos de investigación, Ensayos, Textos Académicos y Tesis Laureadas.

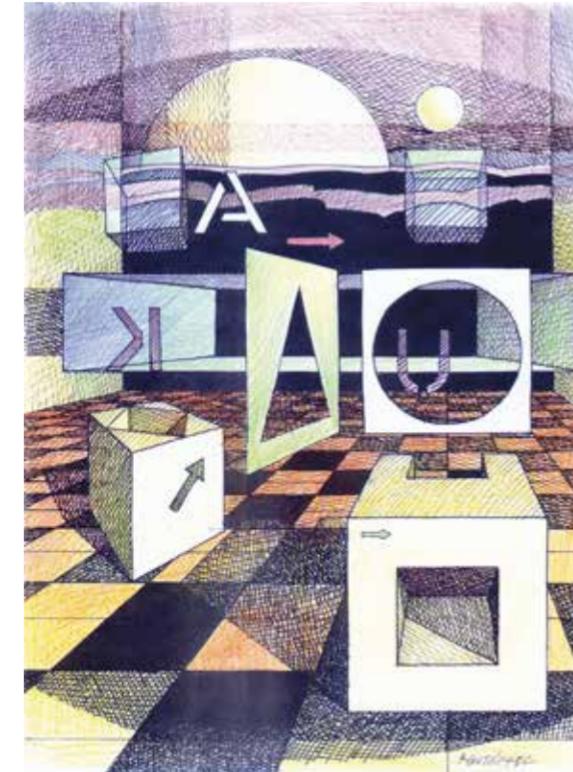
Este libro pertenece a la Colección Trabajos de investigación.

ISBN: 978-958-722-254-8


 Facultad  
Ciencias de la Educación

# Didáctica de la Lengua Materna en Colombia

## Currículos y visiones docentes



Mireya Cisneros Estupiñán  
Ilene Rojas García  
Giohanny Olave Arias

MIREYA CISNEROS ESTUPIÑÁN (Iles, Nariño, Colombia, 1964). Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca, Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño. Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Coautora de los libros *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre Lectura y Escritura* (2014), *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la Universidad* (2014), *Cómo escribir la investigación académica: Desde el proyecto hasta la defensa* (2014), *Las afasias desde una mirada Lingüístico-cognitiva* (2013), *Alfabetización académica y lectura inferencial* (2013), entre otros. Ha publicado artículos en revistas especializadas, nacionales e internacionales. Pertenece al grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación. mireyace@gmail.com

ILENE ROJAS GARCÍA (Bogotá, Cundinamarca, Colombia, 1983). Magister en Lingüística y Licenciada en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora y Doctoranda de la Universidad del Norte, Barranquilla. Profesora de cátedra en la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Coautora de los libros: *Alfabetización académica y lectura inferencial* (2013), *Cómo escribir la investigación académica: Desde el proyecto hasta la defensa* (2014). Ha publicado artículos en revistas científicas nacionales sobre Lingüística y Educación. Pertenece al grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación. zellene7@gmail.com

GIOHANNY OLAVE ARIAS (Villavicencio, Meta, Colombia, 1981). Magister en Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Magister en Lingüística y Licenciado en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor de cátedra de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y de la Universidad Tecnológica de Pereira. Doctorando en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Coautor de los libros *Cómo escribir la investigación académica: Desde el proyecto hasta la defensa* (2014), *Alfabetización académica y lectura inferencial* (2013), *Redacción y publicación de artículos científicos* (2012). Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales sobre Lingüística y Educación. Pertenece al grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación. olavearias@gmail.com



versión impresa

# **Didáctica de la Lengua Materna en Colombia**

## **Currículos y visiones docentes**

Mireya Cisneros Estupiñán  
Ilene Rojas García  
Giohanny Olave Arias



Colección Trabajos de Investigación  
Facultad de Ciencias de la Educación  
2016

Cisneros Estupiñán, Mireya

Didáctica de la lengua materna en Colombia : Currículos y visiones docentes / Mireya Cisneros Estupiñán, Ilene Rojas García y Giohanny Olave Arias. – Pereira : Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.

118 páginas. – (Colección Trabajos de investigación)  
ISBN: 978-958-722-254-8

1. Lingüística aplicada 2. Currículo 3. Alfabetización (Educación) 4. Lengua materna – Estudio y enseñanza 5. Formación docente 6. Lenguaje nativo  
CDD. 401.93

© Mireya Cisneros Estupiñán

© Ilene Rojas García

© Giohanny Olave Arias

© Universidad Tecnológica de Pereira

Proyecto de investigación: Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna, código 4-14-2.

Universidad Tecnológica de Pereira

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión

Editorial Universidad Tecnológica de Pereira

Pereira, Colombia

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia

luismvargas@utp.edu.co

Teléfono 313 7381

Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”

Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia

www.utp.edu.co

Montaje y producción:

Centro Recursos Informáticos y Educativos

Universidad Tecnológica de Pereira

Imagen de cubierta: Rubén Darío Gutiérrez Arias, docente Universidad Tecnológica de Pereira.

*Laberinto 231*. 21 x 28 cm. 2016

Impresión y acabados:

SuForma S.A.S.

Pereira

Reservados todos los derechos

# CONTENIDO

<b>Agradecimientos</b> .....	7
<b>Presentación</b> .....	9
<b>Capítulo 1: La formación docente en los programas universitarios</b> .....	13
¿Qué es el currículo? .....	16
Metodología .....	17
La formación universitaria de docentes de español en Colombia .....	18
Los planes de estudio de los futuros docentes de español.....	22
La concepción general de la didáctica del español.....	28
Pausa, discusión y proyección.....	29
<b>Capítulo 2: Intereses visibles en los currículos de formación docente en Colombia</b> .....	33
Metodología .....	37
Población y muestra .....	37
Método y procedimientos de análisis.....	39
Criterios de clasificación.....	39
Intereses relacionados con el aprendizaje de conceptos.....	40
Relación didáctica-lingüística.....	42
Intereses relacionados con la aplicabilidad de conceptos.....	43
Relación con la realidad.....	44
Intereses relacionados con la regulación de procesos pedagógicos.....	44
Intereses relacionados con la formación docente.....	45
Frecuencias por componente microcurricular .....	46
Resultados .....	52
<b>Capítulo 3: Los currículos de formación docente en Colombia y su fundamentación bibliográfica</b> .....	63
Referencias más recurrentes.....	66
Currículos y Lineamientos .....	68
Enfoque cognitivo y sociocultural del lenguaje desde los “Estándares” .....	69
Obras no gubernamentales .....	70
Para la reflexión y discusión.....	73
<b>Capítulo 4: De la formación universitaria a la experiencia profesoral</b> .....	75
El papel del enfoque biográfico-narrativo en la investigación sobre educación lingüística.....	77
Objetivo de las escrituras docentes .....	80
Estructura de las escrituras docentes .....	83
Concepciones que subyacen a la educación lingüística.....	86
Posición de los docentes frente a sus procesos de formación universitaria.....	91
Estilo de los textos .....	97
Dificultades formativas en lingüística escolar .....	99
<b>Palabras finales</b> .....	103
<b>Bibliografía</b> .....	109

## *Agradecimientos*

*Los autores de esta obra expresamos nuestros sinceros agradecimientos a:*

*La Universidad Tecnológica de Pereira, quien a través de la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión apoya la investigación para el logro de un mundo mejor.*

*A los decanos, directores de programas, secretarías y demás personas que nos aportaron los documentos solicitados en las distintas universidades para nuestras observaciones y análisis.*

*A los siguientes profesores quienes nos aportaron sus narrativas en torno a su experiencia docente:*

*Luisa Fernanda Puentes Paredes*

*Querubín Ángel Díaz*

*Leidy Lorena Vásquez Ruiz*

*Julie Andrea Pérez Sacanamboy*

*Christian Bohórquez Betancourt*

*Jorge Enrique Basto*

*Rosa Miriam Portilla Burbano*

*Jaqueline Cruz Vega*

*Henry Manrique*

*Andre Runée Contreras Roa*

*Nancy Yudith Parada Rozo*

*Óscar Delgadillo Vera*

*Teresa Ramírez*

*Fernando Vásquez Solórzano*

*Miguel Ángel Rubio Ospina*

*Lina Marcela Santa Correa*

*Mauricio Suárez*

*(Anónimo) Instituto Anglo Colombiano*

*A los profesores que prefirieron no revelar sus nombres ni sus instituciones, pero cuyas voces anónimas y muy sonoras están aquí y fueron insumo importante para nuestras apreciaciones y análisis en torno a la didáctica de la lengua materna en Colombia.*

*A las estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura, que colaboraron con esta investigación en su diligente rol como monitoras: Natalia Tabares Gil, Paula Andrea Arcila Jaramillo y Mónica Andrea Trejos.*

*A nuestras familias, por sus esfuerzos y privaciones mientras nosotros nos dedicamos a la investigación.*

*A las niñas Emilia y Helena Acevedo Cisneros quienes desde su vivencia como estudiantes de educación básica nos aportaron las sensibilidades y afinidades para nuestro proyecto de investigación en general y para construir esta obra en particular.*

# **Presentación**

Formar docentes en Lengua materna implica desarrollar, en los estudiantes de las Licenciaturas, la capacidad de resolver situaciones reales en contextos específicos que, por su naturaleza social, no responden directamente a saberes preconcebidos sino que obligan a emplear la teoría como punto de partida. En ese sentido, la reflexión crítica necesita ser una constante a lo largo de la formación para la docencia, de modo que sea posible identificar problemas y plantear soluciones como diálogo permanente entre la teoría y la práctica.

Sin embargo, al reflexionar en torno a la formación profesional de docentes de lengua materna, emergen dificultades para relacionar la lingüística teórica y los contextos reales de comunicación, dentro de los cuales forman y son formados los futuros docentes. Se trata de un desafío de interés tanto para la lingüística como para la didáctica, pero que ha sido estudiado de manera aislada, revisando las conceptualizaciones teóricas al margen de las prácticas reales, o bien, aplicando intervenciones con escaso énfasis en la reflexión, lo cual transparenta la ausencia de un diálogo interdisciplinar.

De allí que se genera la necesidad de activar ese diálogo, de modo que sea posible trascender la profesionalización de los licenciados en lengua materna, de la reproducción de los contenidos y metodologías estudiadas en la universidad, a la capacidad para proponer estrategias didácticas acordes con lo que demandan los estudiantes como sujetos sociales, situados en sus entornos comunicativos particulares.

El análisis de la profesionalización docente en las licenciaturas incluye la revisión de este paso de la lingüística teórica a la escolar. Es allí donde se encuentra el núcleo de la investigación titulada *Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna*, la cual le sirve de marco a la presente obra: la construcción de un diálogo interdisciplinar entre lingüistas y didactas, que se integre al currículo de didáctica de la lengua materna para avanzar en la profesionalización de licenciados más propositivos en las aulas de clase.

Consecuentemente con lo anterior, esta obra se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo se revisan los programas de las distintas licenciaturas relacionadas con la didáctica de la lengua materna. En el segundo capítulo se resalta cuáles son los intereses visibles en los currículos de formación docente en Colombia. En el tercer capítulo presentamos una revisión del material bibliográfico que sustenta los microcurrículos de didáctica de la lengua materna como herramienta teórica para la reflexión y el aprendizaje en el aula universitaria. En el cuarto capítulo se destaca el testimonio de la experiencia de los docentes formados en Colombia, a veces, con la convicción de haber alcanzado las metas propuestas, otras interrogando la realidad y algunas más desde la crítica a situaciones cotidianas que pueden actuar como detonantes de la acción. Como palabras finales, invitamos a leer los capítulos de este libro de manera crítica desde ambas miradas: la del experto en lingüística aplicada y la del experto en didáctica de la lengua. Sumamos a esa invitación algunas posibilidades de diálogo entre esos expertos a manera de una sugerencia para un programa de investigación-acción que nos gustaría emprender en equipos interdisciplinarios con los lectores.

Finalmente, resaltamos que esta obra escrita por tres integrantes del grupo “Estudios del Lenguaje y la Educación” (Categoría A de Colciencias) es uno de los resultados del proyecto *Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna*, inscrito con el código 4-14-2, en la Vicerrectoría de Investigaciones Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira.

# Capítulo 1



## La formación docente en los programas universitarios

Iniciamos con la revisión de los programas de las distintas licenciaturas relacionadas con la didáctica de la lengua materna, como base para proponer alternativas de cambio orientadas a adaptar de forma continua las prácticas de enseñanza de la lengua materna.

Al dar una mirada al estado del arte en Colombia<sup>1</sup>, se encuentra que se ha avanzado en la recopilación de experiencias de aula para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, como las realizadas por Jurado (2001) y Vásquez (2005), así como el trabajo a nivel nacional de la Cátedra Unesco y la Red de Lenguaje, que abren un espacio para la discusión y la formación de maestros en ejercicio. Cabe señalar además el trabajo de Alzate, Gómez y Arbeláez (2011), que describe de manera amplia los saberes y prácticas que se producen en el contexto universitario y que permiten comprender la dinámica en la formación de profesionales.

Sin embargo, está pendiente la investigación sistemática sobre el currículo como dispositivo de base que permita gestionar las transformaciones en el aula, tanto a nivel de las prácticas individuales de los maestros o de las instituciones donde laboran, como a nivel político educativo en el país. Es claro que la interacción directa entre la lingüística y la didáctica se hará más efectiva si parte de la reflexión y la investigación para desembocar en propuestas concretas de intervención curricular.

---

1 El proyecto de investigación que sustenta este libro focaliza el interés en el ámbito nacional, dada la necesidad de avanzar y contribuir en el desarrollo de la reflexión sobre la didáctica de la lengua materna en el país. Postergamos, entonces, la descripción y puesta en relación de este estado del arte curricular en Colombia con otras latitudes, donde se trata de un área de activa investigación, especialmente en países francófonos y anglófonos.

## ¿Qué es el currículo?

En este punto, interesa mirar la conceptualización de currículo a la luz de distintos autores que han reflexionado sobre el tema. Tadeu Da Silva (1998) define el currículo como “el espacio donde se concentran y desdoblán las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político”. Es, de hecho, en la materialidad del currículo como texto del saber y en sus múltiples concreciones de orden teórico (tratados, principios, investigaciones, etc.), legal (decretos, lineamientos, estándares, PEI, etc.) e instruccional (libros escolares, libros de texto, manuales didácticos, etc.), donde se evidencian las cosmovisiones, los proyectos sociales y los regímenes de verdad, es decir, donde se construye la discursividad de los distintos programas.

En el mismo sentido, Goodson (2000: 191) ha advertido cómo el currículo nacional representa una afirmación categórica de las intenciones y proyectos de sectores políticos dominantes, lo que llama a abrir la “caja negra” de los presupuestos curriculares presentados por fuera de las discusiones, como la estructuración por asignaturas (que representa bien la “división y fragmentación del conocimiento dentro de nuestras sociedades”), la continuidad casi inalterada de las asignaturas escolares desde finales del siglo XIX (claro indicador de “continuidades históricas en los propósitos y las prioridades sociales y políticas”), o la reificación del conocimiento práctico en aras de un modelo progresista que se mueve, paradójicamente, más hacia la conservación de intereses dominantes (Olave, 2014: 50).

Contra esa reificación, que ha venido arrojando a la formación docente hacia cierto activismo desde el paradigma de las competencias (el hacer por el hacer), se propone volver a mirar afiladamente los currículos de didáctica, en general, y de didáctica de la lengua materna, en particular. Compartimos con Davini (2010) que:

a aquellos que reducen la enseñanza a una mera aplicación de técnicas o paquetes de instrucción, los educadores debieran disuadirlos. La pretendida neutralidad política de la educación del profesorado es ilusoria: la educación de los docentes es intrínsecamente una empresa cultural, política y ética.

De ahí que se presente como necesario remover certezas y deshacer los presupuestos que estructuran actualmente los currículos, orientados a la revisión y transformación de las acciones y las prácticas reales en el aula.

Si bien hoy está muy claro que ni el currículo prescripto ni el editado se resuelven exactamente como realidades concretas en ese otro espacio de planeación y acción del currículo moldeado, practicado y evaluado (Gimeno, 1991), no se puede

perder de vista que esta tipología hace referencia a un sistema integrado, inscrito en un dispositivo que funciona como red de relaciones interdependientes y, por tanto, de afectaciones e influencias directas entre cada instancia. En este sentido, la investigación sobre el currículo como planeación de los saberes a enseñar, es valiosa en tanto pieza urgente del complejo rompecabezas de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna.

Este texto da cuenta de una primera etapa de resultados en torno a los propósitos esbozados antes. Se avanza aquí hacia la descripción del objeto problemático a través de la contextualización de los programas actuales en las cátedras colombianas de didáctica de la lengua materna.

Interesa inicialmente ubicar el contexto de estudio en cuanto al universo del análisis, caracterizando de modo general las instituciones de educación superior que ofrecen programas de preparación de profesores de español; posteriormente, revisar una muestra de currículos que las universidades han venido proporcionando, ubicar la asignatura de didáctica de la lengua materna en el plan o malla curricular de las universidades, y las relaciones que establecen estos datos iniciales con la problematización planteada al principio.

## **Metodología**

En el marco de una investigación cualitativa, descriptiva exploratoria, documental y propositiva, se aborda una primera etapa de muestreo y ubicación contextual del corpus. La muestra tiene carácter intencional: se eligieron los programas pertenecientes a las facultades de educación cuyo interés principal fuera la formación de docentes de lengua castellana, por lo que se omitieron aquellas universidades que ofertan programas en Lingüística y Literatura puras (sin componente pedagógico), y las que ofertan solo Licenciatura en Literatura, como es el caso de la Universidad del Valle y la Universidad de Cartagena. El muestreo estuvo sujeto también a la disponibilidad en el acceso a los programas universitarios de formación de docentes de español.

La ubicación contextual consiste en el establecimiento de relaciones entre la muestra y sus condiciones de producción y circulación, a través de inferencias críticas desde las huellas textuales y los documentos que conforman el marco teórico de la investigación.

La recolección de los datos se realizó a través de navegación en web (universidades registradas en la página web Universidades de Colombia) y contactos vía correo electrónico y telefónico con las decanaturas de las universidades en cuestión. Los datos fueron recolectados durante el primer semestre de 2013.

La sistematización y análisis de la información se efectuaron utilizando matrices comparativas de doble entrada en hojas de cálculo, herramientas de filtración de datos, codificación inductiva y gráficos básicos de relaciones y frecuencias.

## **Resultados**

### **La formación universitaria de docentes de español en Colombia**

De 287 universidades existentes en el país, 31 ofrecen la profesionalización en esta rama, lo que corresponde a un 10% del total. De este grupo, el 6% son universidades públicas y el 4% restante utilizan fondos privados. Existen 2 instituciones que ofrecen, cada una, 2 programas simultáneos relacionados con este campo: uno enfocado en la educación básica y otro con énfasis en la enseñanza secundaria.

Asimismo, en uno de los casos en estudio, además de ofertar los programas mencionados, también se orienta una licenciatura a distancia. En suma, se cuenta con 35 programas ofertados por un total de 31 universidades.

Las instituciones se ubican en las zonas Andina, Caribe y Pacífica, con una universidad en promedio por cada departamento. Existe diferencia en las dos ciudades más importantes del país: la capital, donde existen nueve, y Antioquia, con cuatro.

Se observa que en las zonas con mayor número de comunidades indígenas, como son los casos de Guajira y Amazonas (DANE, 2014), no existe preparación de docentes de español.

<b>DPTO.</b>	<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>Nombre del programa</b>
Antioquia	Universidad de Antioquia	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
	Tecnológico de Antioquia	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
	Fundación Universitaria Católica del Norte	Licenciatura en Lengua Castellana
	Universidad Pontificia Bolivariana	Licenciatura en inglés-español
Atlántico	Universidad del Atlántico	Licenciatura en Español y Literatura
Bogotá	Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades e idiomas
		Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Ingles
	Universidad Santo Tomás	Licenciatura en filosofía y lengua castellana
		Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
		Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura
	Universidad Libre	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades e idiomas
	Universidad INCCA de Colombia	Licenciatura en humanidades lengua castellana e ingles
	Universidad Javeriana	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
	Fundación Universitaria Monserrate	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana
	Uniminuto	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
Universidad Antonio Nariño	Licenciatura en lengua castellana e ingles	
Cundinamarca	Universidad de Cundinamarca	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Ingles

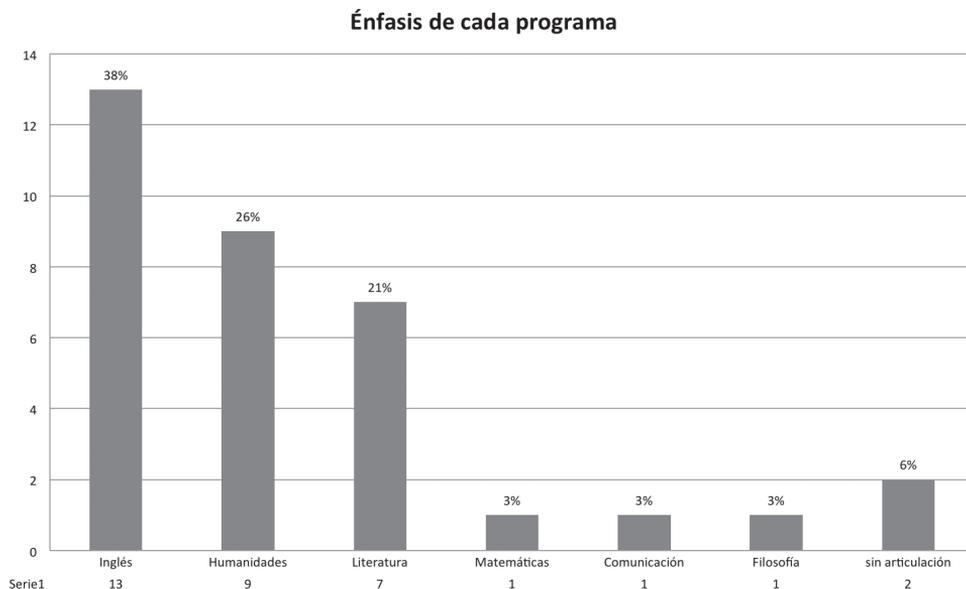
Boyacá	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana
		Licenciatura en idiomas modernos: inglés-español
Caldas	Universidad de Caldas	Licenciatura en Lenguas Modernas
Caquetá	Universidad de la Amazonia	Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura
Cauca	Universidad del Cauca	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés
Chocó	Universidad Tecnológica de Chocó	Licenciatura en Español y Literatura
Córdoba	Universidad de Córdoba	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana
Huila	Universidad Surcolombiana	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana
Magdalena	Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional Humberto Velásquez García	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
	Universidad del Magdalena	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
Nariño	Universidad de Nariño	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Ingles
Norte de Santander	Universidad de Pamplona	Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación
Quindío	Universidad del Quindío	Licenciatura en Español y Literatura
Risaralda	Universidad Tecnológica de Pereira	Licenciatura en Español y Literatura
Santander	Universidad Industrial de Santander	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
		Licenciatura en Español y Literatura
	Universidad Cooperativa de Colombia	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés

Sincelejo	Corporación Universitaria del Caribe CECAR	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés
Tolima	Universidad del Tolima	Licenciatura en Lengua Castellana

**Tabla 1.** Universidades colombianas que ofertan programas de Licenciatura en Español

Dentro de los programas orientados a la formación de docentes de español se encuentran diversas variantes en sus enfoques. El 56% de ellos se dirigen a la educación básica, preparando docentes para la enseñanza de las diferentes asignaturas de primaria y secundaria; mientras que el 44%, así como en humanidades e inglés.

De otro lado, la formación orientada a los niveles superiores de escolaridad aparece en 16 programas, en su mayoría, con la denominación de “Español y literatura”. Los restantes se enfocan en énfasis como el inglés, la filosofía y las humanidades. La mayoría de los programas ofertados son presenciales; solo existe uno con metodología virtual y 3 que la ofertan en ambas modalidades (Fig.1):



**Fig. 1.** Énfasis en la especialidad incluida en cada programa

## **Los planes de estudio de los futuros docentes de español**

A continuación se caracterizarán los planes de estudio de los programas de formación en lengua materna, relacionándolos directamente con la asignatura de didáctica del español. Así será posible revisar las disciplinas y conceptos que rodean este campo del saber, tanto a nivel de la lingüística como de la didáctica.

Para el estudio, se retoma la asignatura de Didáctica de la lengua materna como espacio académico privilegiado para la reflexión en torno a la relación entre la lingüística y la didáctica. Se trata de una asignatura común en 29 de los 31 programas revisados, incluso, en 18 de los programas curriculares se incluye más de una asignatura relacionada con esta disciplina. Por un lado, estas asignaturas se enfocan en tratar temas relacionados con las generalidades de la formación a nivel lingüístico para ser llevadas al aula (gramática, ortografía pragmática). Pero también interesa enfatizar alrededor de los procesos de comprensión y producción de textos, los problemas en la adquisición de la lengua oral y escrita, los recursos didácticos e incluso el discurso del maestro en torno a la orientación del dominio lingüístico.

El nombre que se le otorga a la asignatura en el programa, da cuenta, en muchos casos, del componente metodológico, privilegiando el seminario y/o el taller. De otro lado, en la mayoría de programas la designación varía entre Didáctica del lenguaje y Pedagogía del lenguaje, determinando el campo específico del saber en el que se inscribe.

Se observó además que en los programas cuya malla curricular se encuentra organizada por componentes, esta asignatura no aparece en el área de la lingüística, sino en el de la pedagogía, por lo que el énfasis se inscribe en la didáctica y no en el estudio de la lengua.

Ahora bien, frente a la necesidad de poseer ciertos conocimientos previos que intervienen en la didáctica de la lengua materna, fue necesario revisar la secuencia temática que rodea la asignatura objeto de reflexión. Para ello, se observó la totalidad de los planes de estudio y se ubicó allí tanto las asignaturas del campo de la pedagogía como su contraparte en la lingüística; ambas íntimamente relacionadas con la formación para la enseñanza del lenguaje.

En esta tarea no fue posible tener en cuenta los datos de cinco universidades, pues no se obtuvo acceso a sus planes de estudio, o bien, no ofertaban la asignatura de didáctica de la lengua.

A nivel del estudio de la lengua, se observa un marcado énfasis en dos aspectos centrales de la lingüística: el enfoque estructuralista y el funcionalista:

El primero busca definir los sistemas y subsistemas de la lengua en el nivel morfosintáctico, a partir de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas con categorías y reglas combinatorias de los elementos gramaticales, materializándose en asignaturas como fonética, morfología y sintaxis.

El segundo, concibe la lengua como una herramienta comunicativa que se utiliza para hacer cosas concretas a través de la funcionalidad de los recursos lingüísticos; en este sentido, se presentan asignaturas orientadas al estudio de la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso y otros como lenguaje y comunicación, oralidad y escritura o producción de textos escritos. Este último está presente más en el campo de la formación básica del estudiante, como curso introductorio a la educación superior.

Las asignaturas sobre sistemas y subsistemas de la lengua parecen ordenadas o no dentro del currículo, es decir, algunas veces se presentan como prerrequisitos, pero otras se dan incluso en el mismo semestre. Es el caso, por ejemplo de una institución donde en un mismo nivel aparecen asignaturas de corte estructuralista y funcionalista; otra, que las estudia de manera progresiva; y una tercera, donde no se especifica el tema a tratar en cada semestre, pero se aclara su carácter secuencial con el prerrequisito.

A pesar de que se encuentran en secuencias diversas, el transcurrir histórico de la lingüística y sus avances en el estudio del lenguaje se configuran como el factor común a todos los programas de formación de docentes de lengua. Esta orientación historicista comunica un efecto de evolución de la disciplina en el panorama de la formación del docente; desde esta perspectiva, los aspectos más formales (estudios gramaticales tradicionales) se presentan primero y van dando paso a posteriores enfoques textuales y luego discursivos. Se resalta además que, a pesar de confluir en los currículos los enfoques sistémicos y funcionalistas, predominan los primeros, con un mayor número de asignaturas dedicadas a estos temas.

En la tabla 2 se incluye una ejemplificación comparada de 3 casos.

<b>Semestre</b>	<b>Universidad 1</b>	<b>Universidad 2</b>	<b>Universidad 3</b>
1	Lenguaje y socialización	-	Taller fonética y fonología Tensiones y rupturas en los estudios del lenguaje
2	Corrientes lingüísticas contemporáneas	Lingüística Epistemología del lenguaje	Morfología de la lengua Sintaxis de la lengua castellana
3	Sociolingüística	Fonética del castellano	Semántica del castellano
4	Sicolingüística	Morfosintaxis	-
5	Semiótica	Semántica Semiótica	Pragmática
6	Fonética y fonología Filosofía del lenguaje	-	Proyecto de psicolingüística
7	Morfosintaxis I Seminario de Pragmática	Psicolingüística Sociolingüística	Proyecto de sociolingüística
8	Lingüística textual Morfosintaxis II	-	-
9	Análisis del discurso Semántica del español	-	Historia de la lengua castellana
10	Seminario de autores (electiva de español)	-	Seminario de investigación en lingüística

**Tabla 2.** Ejemplo de temas de Lingüística en los planes de estudio

A nivel del componente pedagógico, allí se sintetizan tanto las teorías relacionadas con la psicología cognitiva y las corrientes pedagógicas, como la normatividad en materia de currículo y evaluación, resaltando además orientaciones didácticas para otras asignaturas (literatura, inglés y humanidades) que acompañan la titulación, y la práctica en contextos reales de escolaridad. Se observa entonces la interconexión multidisciplinar inherente a la didáctica de la lengua materna; por su objeto eminentemente educativo, los futuros docentes de lengua han de tener en cuenta las ciencias de la pedagogía y la psicología como herramientas para la enseñanza, no solo a nivel de la instrucción, sino también hacia el logro de una formación integral del estudiante.

Además, se les propone conocer y adecuar su quehacer al cumplimiento de las normativas gubernamentales que se han fijado para la educación básica y media en el país, así como fortalecer la relación entre teoría y práctica. Esto presupone que quienes se dedicarán a la docencia deberán estar en capacidad de afrontar las diversas situaciones con las que pueden encontrarse en el aula en los distintos contextos y épocas en donde ejercerán su profesión.

En este sentido, se encuentra que las asignaturas de formación lingüística están numéricamente por debajo de aquellas con componente pedagógico, especialmente cuando la titulación es ofrecida en educación básica, puesto que deben estudiar también otros campos del saber, mientras que en las licenciaturas exclusivas para la formación de docentes en lenguaje se presenta un número semejante de asignaturas orientadas a lo lingüístico y a lo pedagógico.

Ahora bien, en cuanto a su ubicación en las mallas curriculares, la didáctica de la lengua materna aparece en la etapa intermedia de la carrera, con un 27% en el séptimo semestre y un 16% tanto en quinto como en sexto semestre. En ocasiones se presenta también en los demás niveles académicos, con excepción del primer semestre; esto es así porque los programas están diseñados para orientar a los estudiantes en el componente básico de formación a nivel teórico del conocimiento de las ciencias (pedagogía, psicología cognitiva, lingüística), para pasar posteriormente a las herramientas didácticas y metodológicas, terminando en el desempeño del estudiante en sus prácticas de aula.

En esta medida, las asignaturas de didáctica se configuran como transición entre los conocimientos teóricos y sus aplicaciones en contextos reales (Fig.2).

-Epistemología - Historia - Corrientes	DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA	- Investigación - Práctica
- Fonética - Morfología - Sintaxis		- Sociolingüística - Pragmática
I II III	IV V VI	VII VIII

*Fig.2.* Ubicación de la Didáctica de la lengua en los microcurrículos

Entre los 28 programas estudiados, nueve ofrecen solo una asignatura referida a los procesos de enseñanza de la lengua materna; todos ellos denominados “Didáctica de la lengua”, con excepción del programa de Licenciatura en Lengua Castellana en una de las universidades, donde se denomina “Enseñanza de la sintaxis, la semántica y la pragmática de la lengua”. Desde esta denominación es posible observar la presencia de un componente sistémico y funcionalista en los estudios lingüísticos, que aparece también al interior de la formación para la enseñanza de la lengua.

En los 19 programas restantes, el objeto de estudio de la didáctica de la lengua parece fragmentarse en sus múltiples componentes, pues, además de ofrecer alrededor de tres asignaturas por programa, dirigidas a esta materia (con un total de 54 asignaturas), solo 4 de ellas conservan la denominación “Didáctica de la lengua”; las demás enfatizan en otros aspectos que podrían entenderse como componentes esenciales de este campo disciplinar y conllevan un mayor nivel de profundización. Lo anterior se evidencia especialmente al presentar las asignaturas de manera secuencial, por efectos de la exigencia de los prerrequisitos.

Dentro de los temas que se revelan en las distintas asignaturas se encuentran dos enfoques predominantes:

### **1. Enfoque en la comprensión y producción de textos**

En ocho de los programas estudiados, la asignatura de didáctica de la lengua se presenta como “Didáctica de la lectura y la escritura”. Esto atiende a las exigencias de la sociedad actual con respecto a preparar a los estudiantes más desde la comprensión y la producción de textos que desde el aprendizaje memorístico de las normas de la lengua. De hecho, en una de las instituciones se especifica el énfasis en textos argumentativos y funcionales, que son, quizá, los que más han estado alejados de la escuela, pero son también los más requeridos en las dinámicas sociales (Cátedra UNESCO, 2013).

Por su parte, una universidad quiere dar especial relevancia al análisis de los problemas de lectura y escritura que pueden ser encontrados en el aula, de modo que la preparación del docente se encamine a buscar soluciones para este fenómeno. Para otra institución, en el programa de formación básica, la percepción sobre la complejidad y relevancia de la didáctica del texto escrito se revela en la dedicación de dos semestres a esta área de trabajo en particular.

## **2. Enfoque en las prácticas de aula**

Siete de los programas estudiados evidencian un marcado interés por la formación desde la práctica, de modo que en las denominaciones de las asignaturas se puede divisar una metodología donde el estudiante aprende haciendo, ya sea desde el aula universitaria o en las prácticas pedagógicas que ejerce en las escuelas. En una de las universidades, por ejemplo, se presentan tres semestres secuenciales de Didáctica de la lengua materna para continuar con dos más de Práctica de enseñanza de la lengua y la literatura. Llama la atención cómo algunos programas enfatizan que la práctica pedagógica se realiza en la enseñanza del español e incluso delimitan si es para la básica primaria o la básica secundaria.

Dos universidades coinciden en la inclusión del término “interactivo”, para referirse a la enseñanza del lenguaje: “Enseñanza interactiva de la lengua castellana” y “Medios interactivos aplicados a la enseñanza de la lengua”. La intención aquí es resaltar la participación activa de los sujetos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; los claustros universitarios pretenden preparar a los futuros docentes para ejercer una didáctica activa orientada a la construcción del conocimiento, desde la mediación didáctica más que desde la transmisión de saberes.

Finalmente, en una universidad, su Licenciatura en Español y Literatura divide los campos de conocimiento en pedagógico, lingüístico y didáctico/investigativo. En este caso particular se pretende darle a la formación en didáctica un enfoque más de corte investigativo que pedagógico. Además, en lugar de una asignatura con el nombre de Didáctica de la lengua, aparecen tres dirigidas a la enseñanza de textos argumentativos, funcionales y al desarrollo del lenguaje, mientras que en el componente lingüístico se privilegian las disciplinas que abordan el lenguaje desde su componente discursivo, pragmático y psicogenético, pero no se menciona la lingüística estructural.

La propuesta microcurricular que acabamos de mencionar, como excepción en los resultados generales encontrados, pone de lado el recorrido histórico de la lingüística para centrarse en los aspectos que, según la universidad, pueden ser más necesarios para los docentes de lengua materna, en tanto que responden a las exigencias sociales de su uso.

## La concepción general de la didáctica del español

En este primer acercamiento a los programas de didáctica del español, resalta una conceptualización implícita de esta disciplina como campo de relaciones, específicamente entre la política curricular, proveniente del MEN; la historia de la pedagogía, orientada hacia el modelo de estudios pedagógicos del lenguaje; la teoría lingüística, con especial énfasis en los enfoques pragmáticos desarrollados desde la segunda mitad del siglo XX y, en menor medida, la experiencia e investigación de los docentes en ejercicio (Fig 3).

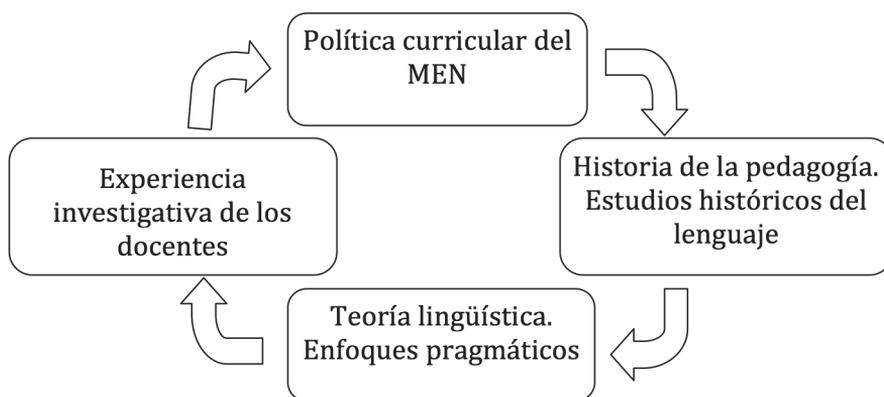


Figura 3. Campos relacionados dentro de los microcurrículos

En los microcurrículos<sup>2</sup>, los cuatro campos aparecen en relación de coherencia; existe el reconocimiento de que la didáctica es un campo de intersecciones, una disciplina que se construye a partir del eclecticismo entre múltiples influencias de carácter social, cultural, político, histórico y teórico. Un ejemplo representativo de esta conceptualización implícita está en lo planteado en los objetivos de los programas, como se observa por ejemplo en los siguientes apartados:

2 Denominamos “microcurrículo” a los documentos que comúnmente circulan en las Facultades universitarias como “programa” o “plan de asignatura”, para diferenciarlos del genérico “currículo” y de estas otras denominaciones más informales, que podrían generar confusiones.

El curso, además de brindar herramientas pedagógicas para enfrentar una clase de Español y Literatura en primaria, pretende escudriñar un poco lo que ha sido la historia de la educación (MC13).

Presentar una propuesta metodológica y didáctica para la enseñanza de la lengua materna que contemple elementos epistemológicos, estándares básicos, programación curricular, procesos de seguimiento y evaluación; teniendo en cuenta aspectos sociales y culturales de la población educativa (MC25).

Sin embargo, al observar la realidad, es posible encontrar estos campos en un permanente conflicto, pues no siempre, las posturas pueden ser enfocadas bajo los mismos parámetros. Así, por ejemplo, los planteamientos gubernamentales asumen una orientación teórica y metodológica que, de un lado, transparenta avances científicos logrados en otras corrientes y, de otro, al ser transferidos a la práctica, suelen sufrir cambios que desvirtúan su esencia originaria.

Al presentarlo de este modo al futuro profesor, parece estarse privilegiando una visión a-problemática de la disciplina, en tanto que los campos que la configuran son presentados con una cohesión que, en la dimensión real de las prácticas, se encuentran en tensión y atienden más a la noción esencialmente conflictiva y política de currículo (Frigerio y Diker, 2005; Goodson, 2000; Tadeu Da Silva, 1998).

### **Pausa, discusión y proyección**

El efecto de un enfoque no problemático en la formación docente es una cierta idealización que subyace en la clase de didáctica y que se hace visible mucho tiempo después, cuando el estudiante se convierte en profesor, especialmente cuando termina repitiendo durante años las mismas prácticas adquiridas en el tiempo de su formación. En el fondo, no se trata solo de una idealización entre los campos que al relacionarse hacen a la didáctica, sino también, y por extensión, de una idealización del docente como sujeto que construye secuencias didácticas en términos de formulaciones, técnicas, estrategias y demás designaciones que circulan en la clase de didáctica y que dan la falsa idea de estabilidad y de abstracción.

Dicha concepción del docente se evidencia en los contenidos programáticos, que giran en torno a la construcción de secuencias didácticas por parte de los estudiantes. Para ello, generalmente se inicia con el análisis de algunos modelos en clave teórica, con poco acercamiento al campo del ejercicio real. Se trata de usar los contenidos

conceptuales como herramienta para que los estudiantes generen propuestas de trabajo en el aula. Para algunos programas, este orden teoría-propuesta se presenta en un mismo microcurrículo, mientras que en otros, hace parte de asignaturas separadas.

Tal orientación de los contenidos tiene su correlato en las estrategias metodológicas y de evaluación. El interés por llevar a los estudiantes a generar secuencias didácticas, obliga a que la clase se plantee como seminario y como taller, más o menos con carácter procesual, pero en todo caso, prestando mayor interés (en términos cuantitativos y cualitativos) a la secuencia didáctica como producto al finalizar la asignatura. Con el diseño de la secuencia, se busca dar cuenta de una aplicación teórica que permita comprobar si el estudiante se apropió de los conocimientos y si puede formularlos desde la planeación de la práctica.

En el orden de la evaluación, resalta la forma como se otorga mayor relevancia a los porcentajes de la calificación que a los criterios validez de la secuencia, es decir, con qué criterios el profesor de la asignatura califica una propuesta de secuencia didáctica realizada desde el incipiente acercamiento a lo teórico que pudo lograr el estudiante, pero por lo general, desde el nulo acercamiento a lo práctico.

La formación para una didáctica del lenguaje implica procesos investigativos que, por un lado, le permitan al futuro docente comprender los contenidos como saberes dinámicos sobre los cuales existe un debate permanente en la comunidad científica (Alzate, et al., 2011: 81), y por otro, le permitan mantenerse actualizado sobre los avances desarrollados en este y otros temas; sin embargo, el énfasis en investigación es mínimo. Aunque algunos hacen referencia a estos procesos, parece que no se tiene claridad en la forma como pueden introducirse en la clase de la didáctica de la lengua, en el enseñar a enseñar lengua.

Lo mencionado en párrafos anteriores, se evidencia en la escasa recomendación bibliográfica sobre investigaciones terminadas y en curso; propuestas metodológicas relacionadas con el método científico; formulación de preguntas de investigación a partir de una realidad observada, ya sea esta empírica o documental; entre otros aspectos que pueden formar en el estudiante una conciencia crítica.

Dentro de los obstáculos para el enfoque investigativo se cuentan problemas logísticos, tanto de la institución universitaria como de las escuelas que pueden ser objeto de investigación; la escasa experiencia en investigación de algunos docentes; la tradición formativa de los estudiantes, generalmente orientada al aprendizaje pasivo y la falta de referentes de investigaciones en curso.

Baraldi (2006: 23), al respecto del estado del arte de la investigación en didáctica en el contexto cercano, hace una pregunta que invita a reflexionar sobre esta cuestión:

Si la didáctica surge con el molde de la modernidad, que ha impregnado la mayoría de las prácticas docentes, ¿cuáles serán los puntos de quiebre que permitan situar la práctica y su teorización en la trama de la incertidumbre y la complejidad?

En este sentido, en la medida en que la sociedad evoluciona, la base epistemológica de la didáctica también ha de transformarse, pasando de la estabilidad de lo conocido y lo establecido convencionalmente, a la inestabilidad de las transformaciones. Esto deriva en una segunda reflexión: la posibilidad de hablar de didáctica en tanto que el alumno se concibe como tal. Pero, las investigaciones pedagógicas de las últimas décadas presentan al alumno más allá de una persona que aprende, para dibujarlo como sujeto activo, inmerso en prácticas sociales y con capacidad crítica (Anijovich, 2012; Davini, 2010; De Camilloni, 2007; Feldman, 2010; Pozo, et al., 2006). Entonces la existencia del concepto de alumno es puesto en cuestión, como también la de la didáctica en tanto herramienta para “alumnizar” al sujeto. Si bien, en realidad, no se trata de desaparecer el concepto de didáctica sino de eliminar el significado de alumno, conservando solo el de sujeto social que asiste a la escuela.

Es precisamente frente a este sujeto que se propone pensar la didáctica, no como medio para “conducir conductas” (Foucault, 2001[1994]) y transmitir saberes, sino como medio para el desarrollo del pensamiento y potenciador de aptitudes. La investigación juega entonces un papel predominante, en tanto que permite reflexionar acerca de ese sujeto social que está allí en el aula, pero del que poco se conoce.

Ahora bien, frente a esta realidad, hace falta preguntarse ¿cuáles son los límites de la didáctica?, ¿qué tanto es posible esperar de la disciplina? y ¿qué escapa de ella y la desborda en la formación integral de los sujetos? Lo anterior en tanto que, si bien el universo de la investigación pedagógica cubre un espectro muy amplio y especializado de la formación, cuando se puntualiza concretamente en el docente que se está formando para entrar al aula, la pregunta que emerge es más compleja, y tiene que ver con cómo se conjugan los avances e investigaciones en el ejercicio concreto del docente.

Al respecto, no existe una claridad en los programas en cuanto al límite epistemológico, metodológico y práctico de los contenidos a enseñar tanto en el aula de didáctica de la lengua, como en el espacio de la práctica docente.

En la mayoría de programas, se nota una amplia preocupación por introducir el orden del hacer en el contenido didáctico, por ejemplo, como meta de los contenidos programáticos, como indicador principal en la evaluación de la asignatura y como orientador de las estrategias metodológicas para la clase de didáctica.

Esta preocupación por el hacer en la clase de didáctica contrasta con la planificación de la clase de práctica pedagógica; desde allí se evidencia una separación entre la intervención didáctica en contextos reales de aula y la planeación de esa intervención en aulas imaginadas. La primera corresponde a la asignatura de prácticas y la segunda a la asignatura de didáctica, respectivamente.

Queda pendiente para próximas investigaciones revisar en las carreras de grado si esta posible continuidad entre la planeación hecha en la asignatura didáctica y su ejecución en la asignatura de prácticas, llega a operarse efectivamente en la formación de los profesores, o bien, si lo planeado en la asignatura de didáctica no tiene continuidad con lo ejecutado en la asignatura de prácticas, con lo cual la relación entre el aula imaginada y el aula existente, sería apenas teórica y programática.

Ante formatos de microcurrículo orientados a la construcción conceptual de la teoría pedagógica y lingüística que pretende desembocar en prácticas de aula, muchas veces sin un conocimiento claro de la realidad ni a partir de discusiones problematizadoras, cabe preguntarse: ¿Cómo introducir el campo de las prácticas en la planificación de secuencias didácticas, no como punto de llegada sino como punto de partida?, es decir, ¿cómo darle la vuelta a la direccionalidad del proceso, de manera que la preparación en didáctica parta desde la práctica, explore lo teórico y regrese a la práctica transformada?

Con la mirada puesta en estas cuestiones, la tarea a seguir en el marco de esta investigación es revisar los microcurrículos que han sido proporcionados por trece de las 24 universidades objeto de estudio. Se pretende encontrar allí mayor información que permita caracterizar de manera detallada la forma como se propone la didáctica de la lengua y sus asignaturas paralelas dentro de los programas de formación de docentes de lenguaje en Colombia.

# Capítulo 2



## Intereses visibles en los currículos de formación docente en Colombia

La formación docente en didáctica de la lengua en Colombia ha logrado avanzar hacia puntos de convergencia e intereses compartidos, que marcan rutas para la investigación en esta área. En algunos diagnósticos disponibles (Vásquez, 2005; Rincón, 2003a y Jurado, 2001) y en los trabajos recopilatorios de la Red de Lenguaje (2013) se ha buscado validar el saber didáctico como construcciones de los docentes desde y a través del oficio, por medio del reconocimiento y el trabajo de los saberes intuitivos y prácticos que circulan en el aula, así como su reflexión y teorización (Camilloni, 2007).

Un logro con igual importancia ha sido la determinación del objeto de la didáctica de la lengua, que busca centrarse más en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunicación y menos en los aspectos teóricos del signo lingüístico y, en general, del sistema de la lengua. De aquí se desprende que haya tenido una alta aceptación el enfoque comunicativo de la lengua, importado de la reflexión didáctica española desde la década del 90 (Lomas, 1998, 2006; Lomas y Tusón, 2013; Marín, 2004).

Esta perspectiva de la educación lingüística domina la formación docente en el área y está alineada con los documentos que regulan los cambios en la educación en lengua castellana en Colombia (MEN, 1998; 2006).

Según Nemirovsky (2001), la evaluación de la formación docente debe estar centrada en los cambios efectivos que logren introducir los docentes en sus propias prácticas

de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el consenso creado alrededor del enfoque comunicativo, no necesariamente representa la realidad de las prácticas en las aulas (Rincón, 2003a), pero sí permite ver cuáles son las aspiraciones e intereses que orientan las configuraciones curriculares, a nivel de la presentación y la prescripción de los programas formativos para los profesores de lengua.

Asociar el oficio docente con la necesidad de reflexionar sobre las propias prácticas y orientar estas últimas hacia la perspectiva de la lengua en uso son, entonces dos de los principales acuerdos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en Colombia; consenso que se materializa en la preparación profesional y en la elaboración curricular.

Desde una perspectiva sociocultural del currículo (Tadeu Da Silva, 1998; Goodson, 2000; Gimeno, 1991), los contenidos a enseñar responden a las dinámicas históricas y a las luchas sociales de las comunidades que los proponen. En esta medida, el currículo se presenta como un artefacto cultural de orden contextual y situado (Noguerol, 2012); de allí que responda a la necesidad que se plantea la didáctica general de ofrecer soluciones específicas para problemas también particulares, y no sistemas de fórmulas o recetarios para enseñar y aprender lengua materna (Lerner, 2001 y Feldman, 2010).

Interrogantes problemáticos como la particularización de los currículos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (el para quién del currículo según Cassany, Luna, y Sanz, 1994), la dimensión intercultural requerida en las programaciones para didáctica de la lengua, y la necesidad de trabajarla a partir de experiencias interdisciplinarias (Fonseca y Ávila, 2013), guardan coherencia con una visión incluyente e integral del currículo de lengua en Colombia. La elaboración de programas de estudio que orienten didácticas para el desarrollo de currículos de lengua en ese sentido, es fundamental para orientar el trabajo en las aulas (Díaz, 1997) y hace parte de las competencias profesionales a formar en el futuro docente (Perrenoud, 2004).

Los microcurrículos (también llamados “programas” o “planes de asignatura”) son los documentos guía que propone cada docente, a través de los cuales, tanto él como sus estudiantes, identifican los aspectos fundamentales o programáticos a trabajar durante un determinado periodo académico (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Allí se describe, de manera sucinta, el nombre de la asignatura, la fundamentación, el objetivo, su justificación, los temas a tratar, la metodología de la clase, las formas de evaluación que serán tenidas en cuenta para aprobar o acreditar el curso y el material bibliográfico de apoyo.

La construcción de los microcurrículos parte de un amplio bagaje científico del docente universitario, básicamente desde tres aspectos: el saber disciplinar de la lingüística como fundamentación teórica para los maestros en formación; el saber didáctico, en tanto conocimiento a ser enseñado en el aula de clase universitaria; y el saber contextual, desde donde se hace posible responder a las exigencias sociales que debe enfrentar el profesional en el ejercicio de su labor. Todo lo anterior guarda consonancia con los parámetros del PEI (Proyecto Educativo Institucional) de cada programa y con los lineamientos, estipulados por el Ministerio de Educación Nacional en los distintos documentos legales.

La descripción se ha elaborado a nivel horizontal inter-universidades, entre los componentes e intereses de los microcurrículos, comparando los siguientes segmentos o secciones comunes: justificación, objetivos, contenidos, núcleos problémicos, metodología y evaluación. La descripción permite ver las frecuencias de los componentes microcurriculares dentro de cada criterio cualitativo. No se ha realizado un análisis a nivel vertical, para observar correspondencias entre los componentes dentro del mismo microcurrículo, en tanto que la coherencia interna de cada uno hace parte de los requisitos institucionales para avalar cada propuesta en los programas universitarios que las acogen. También queda pendiente el análisis del aspecto bibliográfico de estos documentos, a revisar en el siguiente capítulo.

## **Metodología**

### **Población y muestra**

Se trabaja con 12 IES (Instituciones de Educación Superior) que aportaron la información solicitada<sup>3</sup>. Pese a que no se atendió a un criterio geográfico (distribución regional de las IES) ni financiero (carácter público, privado o mixto), sino exclusivamente de disponibilidad de la información requerida, la muestra logra cubrir las diferentes zonas geográficas del país donde se oferta la formación docente en español, como se muestra en la tabla 1:

---

<sup>3</sup> La información fue solicitada por correo electrónico a los directores de programas, entre junio y diciembre de 2013.

<b>Ubicación</b>	<b>Microcurrículos aportados</b>
Medellín, Antioquia	5
Pamplona, Norte de Santander	3
Armenia, Quindío	3
Neiva, Huila	2
Ibagué, Tolima	2
Pasto, Nariño	2
Manizales, Caldas	1
Cartagena, Bolívar	1
Bogotá, Cundinamarca	1
Bogotá, Cundinamarca	1
Pereira, Risaralda	1
Florencia, Caquetá	1
	<b>23 microcurrículos</b>

*Tabla 1.* Muestra de microcurrículos por ubicación geográfica

Es decir, la investigación cuenta con 23 programas académicos que ofertan licenciaturas en Español, con la asignatura de Didáctica del Lenguaje. Este número representa el 50% del total de universidades en el país que ofrecen tal formación. No se tuvo en cuenta, por lo tanto, otros tipos de formación docente en lengua materna, como los programas de normalistas, la formación técnica ni los programas de actualización.

En el 50% de los microcurrículos, la asignatura en cuestión aparece como “Didáctica de la lengua”, “Didáctica de la lingüística” o “Didáctica del lenguaje”. Por el contrario, en otras universidades se determina desde el título si el foco de enseñanza se realizará desde la literatura u otros tipos de textos (27%) o desde los procesos de lectura y escritura (18%). Solo en una universidad aparecen enfatizados los problemas de la lengua castellana en el aula, pero queda indeterminado en el título a qué se refieren particularmente tales problemas (tabla 2).

<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>		<b>%</b>
Didáctica de la lengua	11	50,0
Literatura y otros tipos de texto	6	27,3
Lectura y escritura	4	18,2
Problemas en el aula	1	4,5
Total de programas	<b>22</b>	100

*Tabla 2.* Nominación de la asignatura

### **Método y procedimientos de análisis**

Los datos fueron procesados a través de matrices de análisis contrastivas y codificación a partir de los mismos datos; se incluyeron como precategorias los segmentos comunes entre los microcurrículos. El procedimiento analítico es inductivo, descriptivo y relacional con emergencia de categorías a partir de las secciones estudiadas.

La validación de las categorías se realizó a través de evaluación conjunta entre los miembros del equipo de investigación. Los resultados describen las categorías emergentes en términos de criterios de clasificación y extraen las frecuencias de esos criterios por componente microcurricular, a través de dos indicadores: según la aparición del criterio tanto en la totalidad como en cada uno de los microcurrículos. Finalmente se incluye un análisis básico de medidas de tendencia central para apoyar las conclusiones alcanzadas.

## **Resultados**

### **Criterios de clasificación**

Los siguientes criterios de clasificación emergen del análisis cualitativo categorial de la muestra. Ellos serán utilizados para la cuantificación de la muestra, y posteriormente, para la interpretación de las frecuencias encontradas. La tabla 3 presenta los criterios divididos en tres clases: intereses generales, intereses particulares y ubicación microcurricular. Los intereses (generales y específicos) permiten determinar las orientaciones, preocupaciones o énfasis de los microcurrículos en cuanto a la formación de los futuros docentes de español. Los índices textuales de esos intereses aparecen concentrados en partes o segmentos de los microcurrículos (componentes); de esa ubicación se da cuenta también en la tabla 3, siguiendo la segmentación explícita (subtítulos) de los mismos documentos:

<b>Interés general</b>	<b>Interés específico</b>	<b>Ubicación microcurricular</b>	
Aprendizaje de conceptos	Conceptos de Lingüística	Justificación Objetivos Competencias Núcleo problemático Temas	
	Conceptos de Didáctica		
	Relación entre Lingüística y Didáctica		
Aplicabilidad de conceptos	Secuencias Didácticas		
	Relación con la realidad		
	Investigación		
Regulación de procesos pedagógicos	Marco Legal		
	Evaluación		
Formación docente	Dimensión social de la profesión docente		
	Discusiones y reflexiones		
	Acompañamiento al docente en formación	Metodología Evaluación Bibliografía	Metodología Evaluación
Aprendizaje de conceptos	Lectura y escritura		
	Exposición oral		
	Talleres		
	Uso de TIC		

**Tabla 3.** Criterios de clasificación, intereses y componentes microcurriculares

### Intereses relacionados con el aprendizaje de conceptos

Como se aprecia en la tabla 3, el interés general en el aprendizaje de conceptos aparece tanto en las secciones más “teóricas” de los microcurrículos (Justificación, objetivos, competencias, núcleos problemáticos y temas) como en las secciones más “operacionales” (Metodología, evaluación, bibliografía). Esta fragmentación permite identificar de manera separada qué tipo de conceptos se aprenden (lingüística, didáctica y la relación entre ambas), y cuáles son las estrategias metodológicas que facilitan el aprendizaje y su evaluación (lectura, escritura, exposición oral, talleres y uso de herramientas tecnológicas).

Dado que el currículo de Didáctica de la lengua se materializa en asignaturas interdisciplinarias entre el campo de la didáctica y el de la lingüística, es claro que

aparecen conceptos teóricos de ambas disciplinas de manera independiente, pero también conceptos que las relacionan. A continuación se describen los intereses específicos correspondientes al aprendizaje de esos conceptos:

### *Conceptos de lingüística*

Son clasificados bajo este criterio todas las menciones que se realizan acerca de la lingüística como disciplina, esto es, los conocimientos que han de tener los docentes de lengua y que los acreditan como profesionales en este campo del saber. Los principales conceptos lingüísticos abordados se enlistan a continuación:

- Concepto de lengua y lenguaje
- Corrientes lingüísticas
- Epistemología del lenguaje
- Componentes fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua
- Conocimiento y dominio de las competencias comunicativa, lingüística, pragmática y argumentativa
- Aprendizaje y desarrollo del lenguaje en el niño
- Comprensión y producción de textos
- Procesos lingüísticos involucrados en la lectura y la escritura
- Tipos de textos
- Enfoque semántico-comunicativo

### *Conceptos de didáctica*

Bajo este criterio se clasifican las nociones en torno a la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo la reflexión de tales procesos y la pedagogía como ciencia. Se procuran aquí los conocimientos que han de tener todos los docentes para el ejercicio profesional de su labor. Los principales conceptos a enseñar son los siguientes:

- Conceptos de didáctica y de pedagogía
- Corrientes pedagógicas
- Desarrollo cognitivo
- Problemas de la enseñanza y del aprendizaje.
- Evolución histórica de la disciplina
- Enfoques de enseñanza

## **Relación didáctica-lingüística**

Este interés específico reúne la visión de la lengua desde sus procesos de enseñanza o los procesos de enseñanza centrados en la lengua. Dentro de esta clasificación se encuentran las referencias conceptuales a:

- Transposición didáctica
- Relación de la teoría lingüística con las prácticas de aula
- Teorías, enfoques y modelos de la enseñanza de la lengua

Estos tres criterios se encuentran en los apartados de justificación, objetivos y contenidos, pero tienen su correlato en la metodología y la evaluación, donde se establece la forma como serán trabajados en el aula. Así, aparecen cuatro intereses específicos más:

### *Lectura y escritura*

Recoge el interés por presentar orientaciones para que los estudiantes lean textos sugeridos relacionados con el tema de la lectura y la escritura, y posteriormente den cuenta de ellos a través de resúmenes, esquemas, ensayos o informes.

Aparece también un interés relacionado con la metodología, donde se solicita a los estudiantes crear portafolios o bitácoras de observación y de los documentos estudiados en clase, así como la consulta de documentos diversos. En ocasiones, aparecen como herramientas metodológicas calificadas como “investigación”.

### *Exposición oral*

En los microcurrículos aparece un interés por que los estudiantes realicen exposiciones orales que den cuenta de los contenidos aprendidos. Esta técnica suele presentarse como un medio para que los futuros docentes mejoren sus habilidades de lectura, escritura y oralidad, pues involucran documentos escritos en la planeación, desarrollo y ejecución de las exposiciones.

### *Talleres*

Se trata de guías y actividades así nominalizadas, para que los futuros maestros se entrenen en técnicas de comprensión y producción textual. Se diferencia de los intereses “Lectura y Escritura” y “Exposición oral” en la especificidad de orden

metodológico, a través del taller como técnica de interacción del estudiante con el conocimiento.

### *Uso de TIC*

Existe el interés por hacer uso de tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje de conceptos. Estas herramientas incluyen contenidos relacionados con el lenguaje digital, las redes de información, el uso de plataformas virtuales y el internet.

### **Intereses relacionados con la aplicabilidad de conceptos**

Todos los anteriores intereses específicos se centran en conocimientos teóricos o de análisis de situaciones, pero existe también otro criterio que se orienta específicamente a la práctica de la enseñanza de la lengua, que idealmente configura la razón de ser de la asignatura. Se trata de la necesidad de llevar los contenidos conceptuales de lingüística, didáctica y didáctica de la lingüística al aula de clase, convertidos en secuencias didácticas eficaces para la formación de los estudiantes en la educación básica y media.

### *Secuencias didácticas*

Todos los fragmentos microcurriculares clasificados bajo este interés específico solicitan a los estudiantes la formulación de proyectos, propuestas, secuencias u otras formas de acción en el aula. Algunas de ellas se basan en la observación directa de entornos reales, otras trabajan desde casos propuestos por el docente o traídos de la experiencia personal de los estudiantes.

En algunos se especifica que la secuencia propuesta debe responder al contexto y/o a la teoría estudiada en clase; en otros, se evidencia el proceso desde la observación hasta la puesta en marcha real en un centro educativo. En ocasiones, se demanda también la entrega de informes parciales.

Este interés aparece en la totalidad de los apartados analizados: en los objetivos aparece la orientación a que el estudiante esté en capacidad de diseñar secuencias metodológicas para la enseñanza de la lengua; en la justificación aparece como una necesidad en la formación profesional; en los contenidos se establecen sus condiciones y bases teóricas; en la metodología se muestra cómo hacerlo; y finalmente, actúa como producto final a ser evaluado.

## **Relación con la realidad**

Vincular lo aprendido en el aula con las prácticas educativas reales es una necesidad inherente a la formación de maestros. Por ello, es frecuente encontrar menciones a la realidad, al contexto, a las necesidades de los estudiantes como objeto de análisis, orientando los procesos pedagógicos hacia la revisión, análisis y respuesta a la realidad particular en la que actúan y actuarán los futuros licenciados. Dentro de este criterio aparecen principalmente los siguientes contenidos:

- Enseñanza adaptada a la realidad
- Exigencias del mundo actual a la educación
- Trabajo con los presaberes de los estudiantes

Este interés aparece con un alto énfasis en la justificación de los microcurrículos, pero desaparece por completo en los objetivos y la evaluación. Dentro de la metodología se tiene en cuenta la necesidad de adaptar los contenidos al entorno real de la escuela.

### *Investigación*

Este interés muestra la aparición de etapas propias de la investigación formativa. La observación, identificación de problemas y análisis de la realidad aparecen en los microcurrículos más relacionados como actitud a formar en el docente (criterio “Dimensión social de la profesión docente”) o como fases previas a la formulación de un proyecto de trabajo en el aula, ya mencionado (criterio “Secuencias didácticas”). De modo que bajo este interés aparecen aspectos relacionados con la metodología de la investigación y con la competencia investigativa.

### **Intereses relacionados con la regulación de procesos pedagógicos**

Paralelo a la lingüística y a la didáctica, sobre las cuales se genera el foco de atención, existen otros conceptos relacionados directamente, pero que es preciso estudiar de manera independiente. Entre ellos se cuentan el marco legal o política curricular de la enseñanza del español y los procesos de evaluación:

### *Marco legal*

Los lineamientos curriculares, los estándares, el currículo y la normatividad relacionada con la enseñanza de la lengua, aparecen también en los microcurrículos

para estudiar su historia, conocerlos y comprenderlos, aplicarlos, criticarlos y evaluar sobre ellos. De allí que tengan presencia en la mayoría de los apartes revisados.

### *Evaluación*

Uno de los currículos está pensado para enseñar específicamente la evaluación de la lengua, por lo que una parte importante en la suma de este criterio viene del microcurrículo mencionado. Sin embargo, la mayoría incluye este interés dentro de los temas a enseñar. En esta clasificación se encuentra la reflexión sobre los procesos de evaluación y los paradigmas, funciones e implicaciones de la evaluación.

En el apartado *Evaluación* de cada microcurrículo, se incluyeron los fragmentos donde se plantean pruebas escritas que deben presentar los estudiantes; así como la alusión a realizar procesos de auto, hetero y coevaluación en las aulas de las licenciaturas.

### **Intereses relacionados con la formación docente**

Así como aparece la preocupación por responder a la realidad social en la que se encuentra inmersa la universidad y el futuro docente, también se realiza una reflexión en torno a la idoneidad del docente como ser integral, competente y crítico. Al respecto, se postulan dos intereses específicos:

#### *Discusiones y reflexiones*

Los temas y la metodología giran alrededor de las discusiones en clase, los análisis de documentos y de la realidad que fomenten en los futuros docentes una conciencia crítica de la realidad, de los procesos educativos, de las teorías didácticas y lingüísticas y del sujeto que aprende.

#### *Dimensión social de la profesión docente*

Se busca que los futuros docentes sean conscientes de su papel como formadores, de modo que puedan actuar de manera eficiente en el mundo. Se incluyen en este interés los procesos de aula que exigen actitudes de compromiso, responsabilidad y participación activa en la construcción del conocimiento.

### *Acompañamiento al docente en formación*

Se trata de los fragmentos microcurriculares que aluden al acompañamiento que realiza el docente de la asignatura en las prácticas profesionales (experiencias de trabajo en aulas reales) de los futuros licenciados.

### **Frecuencias por componente microcurricular**

A partir de la revisión de los microcurrículos se determinó la frecuencia de cada uno de los criterios señalados en el apartado anterior (intereses de la formación), dentro de cada componente microcurricular (secciones en que se dividen los microcurrículos). Tal frecuencia es cuantificada a través de dos indicadores:

#### *Mención*

Se refiere a la aparición del criterio en la totalidad de los microcurrículos. Traduce una sumatoria general entre microcurrículos. Por ejemplo, el criterio “relación con la realidad” se menciona en cinco microcurrículos; este será el número que medirá este indicador.

#### *Énfasis*

Se refiere a la aparición del criterio en cada uno de los microcurrículos. Traduce una sumatoria específica interna en los microcurrículos. Por ejemplo, el criterio “promover la conciencia crítica” aparece en ocho programas, pero algunos de ellos cuentan con más de una referencia interna a este ítem, para un total de doce, es decir, en este caso ocho será el número que mida la mención y doce el que mida el énfasis.

Si el énfasis es alto, significa que es un ítem enfatizado en algunos programas, pero no en el universo general; si la mención es alta, quiere decir que se trata de un componente mencionado comúnmente en todos los microcurrículos. Por lo tanto, para determinar que la frecuencia es alta, se requiere que tanto la mención como el énfasis se encuentren por encima de la media de recurrencia en cada segmento de los documentos analizados.

En una observación transversal de los criterios de clasificación, es posible comparar las frecuencias de los componentes microcurriculares dentro de cada grupo de intereses específicos. Esta información indica las secciones de las planeaciones donde se hace mayor énfasis y mención (ambos indicadores) sobre las distintas

orientaciones de la formación docente en didáctica del español, y sirve para inferir la correlación entre intereses formativos y estructuras curriculares.

El interés de mayor frecuencia es el de “Secuencias Didácticas”. Esta orientación es recurrente sobre todo en los objetivos, pero también se encuentra de manera casi paralela en todos los componentes de cada microcurrículo (Tabla 4).

<b>Secuencias Didácticas</b>	mención	énfasis
Objetivos y competencias	35%	21%
Método	22%	10%
Evaluación	14%	8%
Temas	14%	10%
Justificación	10%	8%
N. Problemático	4%	3%

**Tabla 4.** Índice de énfasis y de mención del interés en “Secuencias Didácticas” en los microcurrículos

El interés en la “Lectura y escritura” (Tabla 5) se encuentra solamente en los componentes del Método y la Evaluación, pero las numerosas y diversas referencias a esta estrategia, la ubican como uno de los intereses con mayor índice de frecuencia. En el Método, este interés aparece en 21 de los 23 microcurrículos, con un énfasis del 65%, el más alto de toda la muestra. Es decir, los docentes de las licenciaturas privilegian las actividades relacionadas con la comprensión y producción de textos para que sus estudiantes aprehendan los conocimientos de la didáctica de la lengua.

<b>Lectura y escritura</b>	mención	énfasis
Método	65%	35%
Evaluación	45%	27%

**Tabla 5.** Índice de énfasis y de mención del interés en “Lectura y escritura” en los microcurrículos

Con respecto al interés en la “relación entre lingüística y didáctica” (Tabla 6), la mayor frecuencia se encuentra en el componente donde se presentan los temas a enseñar. Ahora bien, el mayor énfasis se ubica en los objetivos, como apropiación de conceptos lingüísticos, restando relevancia al aspecto didáctico propiamente dicho. Se evidencia entonces cómo la teoría es más asociada con la lingüística que con la didáctica; esta última es presentada en términos de aplicación práctica desde las secuencias didácticas, pero sin sustentos teóricos desde lo pedagógico.

<b>Relación Lingüística-Didáctica</b>	mención	énfasis
Temas	38%	19%
Objetivos y competencias	32%	27%
N. Problémico	23%	9%
Justificación	7%	7%
Evaluación	0%	0%
Método	0%	0%

**Tabla 6:** Índice de énfasis y de mención del interés en “Relación entre lingüística y didáctica” en los microcurrículos

Los anteriores intereses (“secuencias didácticas”, “lectura y escritura” y “relación lingüística-didáctica”) son los que presentan mayor frecuencia (énfasis y mención) en los objetivos, el método y los temas, respectivamente. En adelante se describen los demás intereses que aparecen en estos o en otros componentes.

El interés referido a los “conceptos de lingüística” (Tabla 7) tiene un mayor nivel de mención y énfasis dentro de los objetivos, pero aparece también en los temas y en la justificación.

<b>Conceptos de Lingüística</b>	mención	énfasis
Objetivos y competencias	46%	19%
Temas	30%	13%
Justificación	18%	16%
N. Problémico	6%	6%
Evaluación	0%	0%
Método	0%	0%

**Tabla 7:** Índice de énfasis y de mención del interés en “Conceptos de lingüística” en los microcurrículos

Al compararlos con otros intereses, la “exposición oral” (Tabla 8) así como “discusiones y reflexiones” (Tabla 9) aparecen con niveles semejantes de frecuencia en el Método, es decir, que sin superar el interés “lectura y escritura”, estos intereses

orientan las herramientas procedimentales usadas por los docentes de Didáctica de la lengua, para sus clases. Allí se evidencia una interrelación entre actividades de lectura, escritura y oralidad, que son atravesadas por las discusiones en clase.

<b>Exposición oral</b>	mención	énfasis
Método	60%	40%
Evaluación	40%	25%

**Tabla 8:** Índice de énfasis y de mención del interés en “Exposición oral” en los microcurrículos

<b>Discusiones y reflexiones</b>	mención	énfasis
Método	37%	16%
Objetivos y competencias	31%	19%
Justificación	19%	12%
Evaluación	11%	11%
N. Problémico	2%	2%
Temas	0%	0%

**Tabla 9:** Índice de énfasis y de mención del interés en “Discusiones y reflexiones” en los microcurrículos

Con resultados semejantes se encuentra el interés en la “relación con la realidad” (Tabla 10) y en el “marco legal” (Tabla 11), los cuales, al ser comparados con los demás intereses de los microcurrículos, presentan frecuencia semejante dentro de la justificación, es decir, la asignatura Didáctica de la lengua se argumenta en razón de preparar a los futuros licenciados tanto para cumplir con los dictámenes gubernamentales, como para responder a las demandas sociales desde su quehacer profesional.

<b>Relación con la realidad</b>	mención	énfasis
Justificación	49%	31%
Método	18%	15%
Objetivos y competencias	18%	15%
N. Problémico	8%	8%
Temas	8%	5%
Evaluación	0%	0%

**Tabla 10:** Índice de énfasis y de mención del interés en “Relación con la realidad” en los microcurrículos

<b>Marco Legal</b>	mención	énfasis
Justificación	41%	29%
Objetivos y competencias	29%	23%
Temas	16%	16%
N. Problémico	7%	7%
Método	7%	7%
Evaluación	0%	0%

**Tabla 11:** Índice de énfasis y de mención del interés en “Marco legal” en los microcurrículos

A nivel de la evaluación como componente en el microcurrículo, aparece con mayor frecuencia el interés denominado también “evaluación” (Tabla 12) y la “dimensión social de la profesión docente” (Tabla 13). Es claro que para validar la aprobación de la asignatura se requieren procesos que se fijan generalmente como pruebas escritas, tipo parcial, con determinados porcentajes de calificación en diferentes modalidades (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación) y pruebas SABER (ICFES).

<b>Evaluación</b>	mención	énfasis
Evaluación	45%	31%
Temas	24%	10%
Objetivos y competencias	21%	7%
Justificación	7%	7%
Método	3%	3%
N. Problémico	0%	0%

**Tabla 12:** Índice de énfasis y de mención del interés en “Evaluación” en los microcurrículos

En la tabla 12, la referencia que se hace de la evaluación en el componente de los temas corresponde a las reflexiones que se realizan sobre el papel de los procesos evaluativos en el aprendizaje; además de la evaluación como mecanismo de medición dentro de las políticas educativas. Cabe resaltar que algunos microcurrículos hacen referencia a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje.

En la misma línea, aparece el interés en la “dimensión social de la profesión docente”, también con un alto índice de frecuencia en el componente de la evaluación, en tanto que no solo se pretende evaluar los contenidos sino también los niveles de responsabilidad, compromiso, puntualidad y disciplina de los estudiantes en las licenciaturas. Valores estos que han de tener todos los profesionales para el éxito de su labor.

<b>Dimensión social de la profesión docente</b>	mención	énfasis
Evaluación	52%	39%
Justificación	22%	22%
Objetivos y competencias	13%	13%
N. Problémico	4%	4%
Método	4%	4%
Temas	4%	4%

**Tabla 13:** Índice de énfasis y de mención del interés en “Dimensión social de la profesión docente” en los microcurrículos

Entre los intereses con menores niveles de frecuencia se encuentran los “conceptos de didáctica” (Tabla 14), cuyo mayor índice de énfasis y de mención se encuentra en el componente referido a Objetivos y Competencias, aunque seguido de cerca en el componente de los Temas. Se observa que, a pesar de ser una asignatura interdisciplinaria entre la lingüística y la didáctica, el interés está centrado en los conceptos de lingüística.

<b>Conceptos Didácticos</b>	mención	énfasis
Objetivos y competencias	48%	39%
Temas	39%	39%
Justificación	9%	9%
N. Problémico	4%	4%
Evaluación	0%	0%
Método	0%	0%

**Tabla 14:** Índice de énfasis y de mención del interés en “Conceptos de didáctica” en los microcurrículos

Finalmente, la “investigación” (Tabla 15) aparece con los menores índices de frecuencia. Se encuentra especialmente en el componente de los objetivos, como método de enseñanza y herramienta de evaluación. Sin embargo, no puede ser considerado como una constante en los microcurrículos, pues no llega a superar la mitad de los porcentajes alcanzados en la muestra por otros intereses.

<b>Investigación</b>	mención	énfasis
Objetivos y competencias	40%	35%
Método	20%	20%
Evaluación	15%	15%
Justificación	10%	5%
Temas	10%	10%
N. Problémico	5%	5%

Tabla 15 - Índice de énfasis y de mención del interés en “Investigación” en los microcurrículos

## Resultados

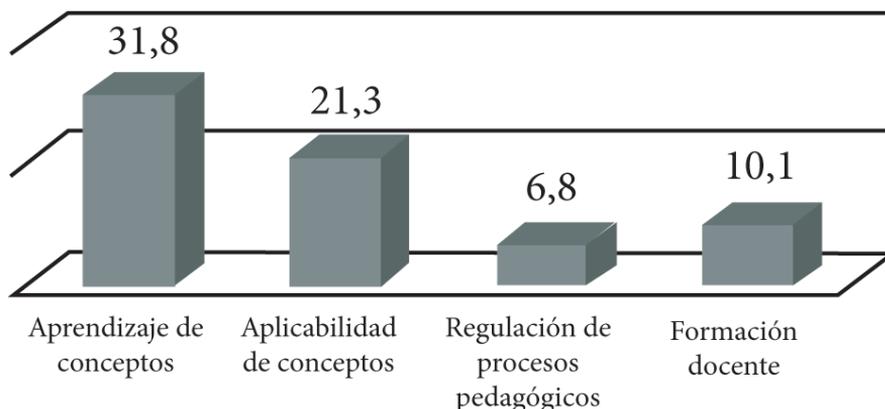
En este documento se ha descrito una muestra de análisis, conformada por 23 microcurrículos para el área de formación profesional en Didáctica de la lengua materna. Este corpus proviene de 12 universidades nacionales que incluyen programas de Licenciatura en español dentro de su oferta académica, lo que corresponde al 50% del total de la oferta profesional vigente en el país.

De cada microcurrículo se relevaron siete componentes o secciones comunes, pero se descartó el análisis de la sección bibliográfica, pendiente para futuras reflexiones.

La orientación de cada componente se encuentra determinada y, a su vez, explica la inclusión de ciertos intereses curriculares. La Tabla 4 muestra la consolidación de las frecuencias de los criterios e intereses en el total de componentes microcurriculares. En el mismo sentido, la Figura 13 permite observar la aparición general de los criterios, medida que aglutina los índices de mención y de énfasis, para indicar la orientación formativa de los microcurrículos.

Criterio	Interés	Índices %		Aparición %
		Mención	énfasis	
Aprendizaje de conceptos	Relación Lingüística-Didáctica	4,6	2,9	7,5
	Conceptos de Lingüística	4,5	2,5	7,0
	Lectura y escritura	4,2	2,3	6,5
	Exposición oral	2,7	1,7	4,4
	Conceptos de Didáctica	1,5	1,4	2,9
	Talleres	1,3	1,2	2,5
	Uso de TIC	0,6	0,5	1,1
	<b>Total por criterio</b>	<b>19,4</b>	<b>12,4</b>	<b>31,8</b>
Aplicabilidad de conceptos	Secuencias didácticas	8,9	5,3	14,3
	Relación con la realidad	2,6	1,9	4,5
	Investigación	1,3	1,2	2,5
	<b>Total por criterio</b>	<b>12,9</b>	<b>8,5</b>	<b>21,3</b>
Regulación de procesos pedagógicos	Marco legal	2,1	1,7	3,7
	Evaluación	1,9	1,1	3,1
	<b>Total por criterio</b>	<b>4,0</b>	<b>2,8</b>	<b>6,8</b>
Formación docente	Discusiones y reflexiones	4,3	2,5	6,8
	Dimensión social profesional	1,5	1,3	2,9
	Acompañamiento docente	0,3	0,2	0,5
	<b>Total por criterio</b>	<b>6,1</b>	<b>4,1</b>	<b>10,1</b>

Tabla 16: Frecuencias consolidadas de los intereses microcurriculares



**Figura 1:** Tendencias en los intereses de los microcurrículos

Los resultados encontrados nos permiten asegurar que los microcurrículos actuales para la formación docente en didáctica de la lengua están orientados hacia el aprendizaje de conceptos, por encima de su aplicabilidad y de otros criterios que aparecen en la muestra, como la formación docente y los aspectos regulativos de los procesos pedagógicos.

Esa preocupación por la conceptualización está concentrada en la lingüística y en su relación con la didáctica, y en menor medida en esta última área como disciplina particular. Los contenidos que presentan menor conceptualización son los relacionados con una mayor operatividad en las asignaturas: uso de TIC y talleres.

Una de las razones por las cuales se incluye un mayor acervo de conceptos en lingüística y menor en didáctica, tiene que ver con las tradiciones teóricas de estas disciplinas. La teorización de la didáctica de la lengua presenta una tradición mucho más breve, accidentada además por la oscilación entre su estatuto exclusivamente práctico y el avance de esa visión hacia la posibilidad de teorizar las prácticas sin formular recetas. Al mismo tiempo, ciertos enfoques de lo que se ha denominado lingüística aplicada, han simplificado la idea de la enseñanza de la lengua al hacerla pasar como enseñanza de conceptos sobre ella, como lo han señalado varios autores (Bronckart, 1985; Iturrioz, 2006; Sardi, 2001; González, 2013; Romera, 2013).

Se trata de un “aplicacionismo” legitimado en ocasiones desde ambos campos de producción intelectual de estas disciplinas, que responde a lo que Bombini (2006: 57) ha caracterizado como un exceso de confianza en la capacidad de la teoría con

respecto a los problemas que se presentan en la práctica, olvidando además que “los cambios de paradigmas lingüísticos y de objeto de enseñanza (...) no garantizan un cambio en las prácticas”.

La formación en didáctica de la lengua orientada hacia la enseñanza de conceptos lingüísticos, contradice algunos desarrollos de esta disciplina según los cuales son las prácticas de lectura y escritura, y no la lingüística en sí misma, las que conviene ubicar en el centro de la formación docente (Lerner, 2001; Lerner, Stella y Torres, 2009; Cassany, Luna y Sáenz, 1994; Bombini, 2006). Aun cuando las herramientas epistemológicas de base para ese objeto de investigación no se encuentren del todo consolidadas (Ferreiro, 2001).

Se destaca aquí el problema de las prácticas de lectura y escritura efectivas en el aula como un interés de la didáctica de la lengua que se encuentra desplazado por el énfasis en el aprendizaje de conceptos.

En relación con el abordaje de textos escritos como mecanismo para el aprendizaje, cabe aclarar que Latour (1996, citado por Alzate, et al., 2011: 83) muestra que el texto introduce “la discontinuidad propia del pensamiento por conceptos, pero parece incapaz de dar cuenta de la continuidad espacio-temporal de la acción”, es decir, en el escrito solo se puede conservar de la práctica aquello que sea posible describir a través de los conceptos.

A propósito de esas prácticas, Bombini (2006) también advierte que no se trata tampoco de un desvío hacia el imperativo del hacer por el hacer, como se plantea a veces por ejemplo en los proyectos de aula. Este practicismo representaría el extremo contrario, pero igual de nocivo al aplicacionismo, pues excluye dimensiones conceptuales vitales como la reflexión metalingüística y el manejo de herramientas teóricas de base que sostienen y explican muchos problemas que emergen en las prácticas del uso de la lengua.

En cuanto a la aplicabilidad de la conceptualización, desde la perspectiva de los currículos domina el esfuerzo por enseñar a plantear secuencias didácticas, pero se trata de procesos desconectados de las otras dos formas de aplicación emergentes de la muestra: la relación con la realidad y las prácticas investigativas.

Un escaso número de microcurrículos está orientado hacia la formación docente y hacia la regulación de los procesos pedagógicos. Cuando estas orientaciones toman forma en los documentos analizados, se privilegian las discusiones y reflexiones en

torno a problemáticas de la didáctica de la lengua, y en menor medida, se abordan el marco legal, la evaluación y la dimensión social de la profesión docente. Queda en evidencia, además, que el acompañamiento a los nuevos profesores es un interés de escasa incidencia en estas programaciones microcurriculares.

En la Tabla 8 se organizan estos hallazgos a través de sus medidas de tendencia central (media y moda):

	Interés	Índices %		Aparición %
		mención	Énfasis	
<b>Media 4,7</b>				
Inferiores a la media	Acompañamiento docente	0,3	0,2	0,5
	Uso de TIC	0,6	0,5	1,1
	Talleres	1,3	1,2	2,5
	Investigación	1,3	1,2	2,5
	Conceptos de Didáctica	1,5	1,4	2,9
	Dimensión social profesional	1,5	1,3	2,9
	Evaluación	1,9	1,1	3,1
	Marco legal	2,1	1,7	3,7
	Relación con la realidad	2,6	1,9	4,5
	Exposición oral	2,7	1,7	4,4
Superiores a la media	Lectura y escritura	4,2	2,3	6,5
	Discusiones y reflexiones	4,3	2,5	6,8
	Conceptos de Lingüística	4,5	2,5	7,0
	Relación Lingüística-Didáctica	4,6	2,9	7,5
	Secuencias didácticas	8,9	5,3	<i>Moda 14,3</i>

**Tabla 17.** Medidas de tendencia central en los microcurrículos

Con base en la media de aparición de los intereses formativos en los microcurrículos, se confirma que los aspectos conceptuales ligados con la lingüística están por encima del promedio general de intereses, además de la generación de discusiones y reflexiones y de los procesos de lectura y escritura. En los extremos, las secuencias didácticas y el acompañamiento docente están por encima y por debajo del promedio de aparición, respectivamente.

La medida de las secuencias didácticas (*moda*) marca el mayor dominio en la orientación formativa, por su presencia común y énfasis marcado en las programaciones, además de presentar la mayor desviación estándar.

Esta mayor desviación puede estar afectando la confiabilidad del dato de la media, y relativiza la posición por debajo de ella de las tendencias orientadas hacia el “Marco legal”, la “Relación con la realidad” y la “Exposición oral”, intereses que se vinculan con los aspectos regulativos, sociales y metodológicos de los programas. El “Acompañamiento docente” y las “Secuencias didácticas”, sin embargo, siguen siendo los intereses más sustanciales en los resultados.

El “acompañamiento docente” presenta el menor índice de aparición y la menor orientación de los microcurrículos, por debajo de la media. Este criterio está contenido dentro del interés en la formación docente, junto con los denominados “discusiones y reflexiones” y “dimensión social de la profesión”. El bajo interés en estos aspectos está indicando un desplazamiento importante del sentido formativo para el profesional de la docencia, pese a que la bibliografía disponible insiste en la necesidad de involucrar, en esa formación, los saberes que los expertos han configurado desde sus propias prácticas; en este caso, en relación con los profesores de los futuros docentes.

Para Fernández (2009) esta constituye una de las tres líneas de investigación urgentes en el área; la exploración sobre la manera como se conforman modelos de enseñanza durante la preparación profesional tiene que ver precisamente con ese acompañamiento, y específicamente con la formación en saberes de naturaleza práctica como los de orden didáctico. En este sentido, enseñar a enseñar lingüística no remite a la transmisión de saberes teóricos sobre la lengua, tanto como la comunicación de actitudes, formas de ser y de hacer con el lenguaje en el aula.

Cuando el acompañamiento docente no se realiza de manera reflexiva, es decir, que se deja acontecer como un proceso naturalizado en la relación entre los futuros maestros y sus docentes, es común que el aprendizaje imitativo pierda su potencialidad y se limite a la reproducción de estilos de enseñanza y de procesos didácticos sin la mediación y evaluación de esas reproducciones en futuros contextos, con lo cual, la enseñanza de la didáctica no logra superar la mimesis de los vicios aprendidos, pero no reflexionados.

La visión anterior es coherente con la práctica reflexiva en el oficio de enseñar (Perrenoud, 2004), las tareas específicas (Beillerot, 1998), los dispositivos y las competencias a desarrollar en el maestro (Paquay, 2005). Si bien en estos dispositivos de formación no se hace explícito el acompañamiento intensivo a los futuros

docentes, sí es claro que se encuentra imbricado en esos propósitos como condición de posibilidad para el desarrollo de habilidades metacognitivas (Paquay, 2005; Perea y Pertuz, 2013).

Esta misma dimensión también se encuentra anidada en lo que propone Anijovich (2010), sobre el objeto de formación para el oficio docente, que desborda la enseñanza de conceptos y avanza hacia la transmisión de afectos, emociones y valores en el marco de ese acompañamiento. Involucrar estos aspectos en el campo del currículo prescripto y la normativa legal de formación indispensable, resulta urgente, y constituye una parte importante de las críticas actuales a la política curricular vigente (Bautista, 2013; Perea, y Pertuz, 2013).

De otro lado, el interés formativo con mayor porcentaje de aparición recayó sobre las secuencias didácticas, porcentaje que dobló todos los intereses superiores a la *media* y que se constituyó en la *moda*, en términos de tendencia central en los microcurrículos.

El análisis cualitativo deja ver que ese énfasis recae sobre el diseño y producción de las secuencias, es decir, que se les presenta como logro y producto a alcanzar (y algunas veces a evaluar) en el programa formativo. Tal interés responde a una de las tendencias descritas por Alzate, et al. (2011: 124) encontradas en la enseñanza de cursos de psicología, pero que puede ser transferida al caso de la educación para explicar el énfasis de este criterio.

Se trata de que la especificidad del saber enseñado está en proceso de elaboración, y presenta tanto los resultados de investigaciones, como la posición crítica frente a la forma como se llevan a cabo las actividades científicas para producir ese saber; la dificultad radica en introducir al estudiante en esta práctica de investigación, pues el saber enseñado no es la práctica sino el discurso sobre la práctica.

Convertidas pues en objeto que transparenta el aprendizaje de la didáctica, las secuencias instauran una importancia contundente del aprender a hacer en la formación docente, desde la preparación en métodos de trabajo o lo que Perrenoud (2004) llama “el saber poner en acto situaciones de aprendizaje”. En efecto, las competencias docentes que la bibliografía actual ha consensuado para la formación de maestros, pueden ser leídas en clave de habilidades para el diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas.

De acuerdo con Giné y Parcerisa (2003: 9), se piensa en la práctica como

un proceso de aprendizaje que se va construyendo gracias a una serie (o secuencia) de acciones, tareas y actividades. Cualquier educador y educadora desarrolla su tarea previendo y llevando a la práctica una secuencia de acciones o actividades, una detrás de otra.

La característica principal de ese encadenamiento de prácticas es su intencionalidad, orientada con base en el aprendizaje como finalidad de la planeación, en otros términos, se trata de series de acciones conscientes con finalidades formativas.

En este mismo sentido, Nemirovsky (2001: 124) insiste en el carácter estructurado de ese conjunto de actividades, “vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio” y además en la necesidad de que sean flexibles con respecto al lugar donde son aplicadas: “planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo”.

Las secuencias didácticas comparten con la reflexión sobre las programaciones o planeaciones, dentro de las cuales están incluidas, su dependencia con respecto a factores institucionales, magisteriales y formativo - cognitivos (Feldman, 2010); esto significa que no se puede pensar en ellas en abstracto, desligadas de las condiciones materiales, sociohistóricas y contextuales de cada ambiente de enseñanza y aprendizaje.

De hecho, autores como Feldman (2010), Paquay (2005) y Baraldi (2003), entre otros, han insistido en ubicar la importancia de una planeación curricular en su dimensión funcional, eso es en preguntas que giran alrededor, más de su concreción efectiva en el aula, que de su estructuración y lógica interna pero descontextualizada: por qué, para qué y para quién, y menos énfasis en los qué y los cómo.

En el sentido de Camilloni (2007), esto responde a que enseñar no implica solo seleccionar (contenidos y métodos) sino en tomar decisiones éticas y políticas sobre la propia enseñanza; la didáctica de la lengua de esta manera desafía el simple entrenamiento de los futuros docentes en el diseño de secuencias didácticas.

Se puede pensar que este énfasis marcado de las orientaciones curriculares en didáctica de la lengua sobre las secuencias didácticas, tiene dos caras. Por un lado, demuestra que la formación docente está concentrada en la acción educadora y en el planteamiento de situaciones donde los aprendices deben tomar decisiones considerando referencias al ambiente de aula y al proceso de enseñanza aprendizaje,

además de formarse en habilidades de planificación, con lo cual, las secuencias parecerían ser un buen articulador entre la teoría disciplinar y la práctica educativa (Giné y Parcerisa, 2003).

Sin embargo, un interés tan enfático en la producción de secuencias, puede estar presentando la didáctica de la lengua como la planeación abstracta de acciones de enseñanza, sin suficiente interés en cuestiones que la determinan, como la reflexión sobre los contextos de actuación y criterios que en los microcurrículos aparecen por debajo de la *media*, como el “marco legal”, la “relación con la realidad” y sobre todo el “acompañamiento docente”.

En este mismo sentido, llama la atención que los intereses en la formación investigativa aparezcan tan desligados de las secuencias didácticas, lo que hace sospechar aun más de esa visión de ellas como preparaciones para el hacer sin bases suficientes en la problematización social a la que conduce la didáctica como investigación.

Inclusive asumiendo el énfasis en las secuencias didácticas como marco para la actuación profesional y forma de integrar saberes disciplinares con la praxis educativa, es necesario detenerse en el efecto de atomización generado por el diseño de secuencias aislado de los criterios que presentaron frecuencias inferiores a la media (tabla 8). Si cada contexto de aprendizaje requiere su propia didáctica, en la formación docente primaria el diseño de secuencias menos como objetos a producir (para demostrar los saberes adquiridos) y más como procesos flexibles de organización intencional de contenidos y métodos para discutir, poner a prueba y contrastar con las realidades heterogéneas.

Aquí se trata de no perder de vista, en la preparación de diseño de secuencias, que “los principios didácticos deben ser reconstruidos en cada caso particular por actores singulares” (Camilloni, 2007), puesto que los problemas presentes en el aula son problemas específicos que requieren soluciones también específicas (Paquay, 2005). La formación para el diseño de secuencias didácticas en este sentido, representa el aprendizaje del futuro docente hacia la variabilidad y la crítica del sentido de la planeación curricular y de la acción didáctica misma.

Lejos de ser pensada como una asignatura de nivel teórico, la Didáctica de la Lengua Materna implica aprendizajes en dos sentidos: el primero, a nivel de conceptos teóricos, prácticos, metodológicos y legales; el segundo, en relación con el desarrollo de aptitudes para ser, pensar y actuar como profesional de la educación. Esto implica la elaboración de propuestas curriculares orientadas tanto al perfil humano como al

perfil profesional, de manera que formatos semejantes puedan ser también llevados al aula de la educación básica.

En el siguiente capítulo se revisará la correspondencia entre los recursos bibliográficos y las orientaciones de los microcurrículos, de modo que sea posible evaluar los aportes que desde la lingüística y la didáctica se han elaborado a través de la historia, y el grado de homogeneidad que siguen en relación, tanto con los documentos gubernamentales, como entre las distintas universidades. De este modo será posible fijar puntos de encuentro y divergencia que den luces sobre prácticas eficaces para la enseñanza de la lengua materna.



# Capítulo 3



## Los currículos de formación docente en Colombia y su fundamentación bibliográfica

La calidad de la enseñanza depende en gran medida de la selección de enfoques, orientaciones y conceptos pertinentes para el desarrollo del lenguaje, pues estos constituyen la base para generar en el docente una posición crítica que oriente su quehacer pedagógico y la construcción reflexiva del programa académico. Esto solo puede lograrse desde los programas de formación de maestros fortaleciendo los espacios para la crítica y la investigación.

Por ello, presentamos una revisión del material bibliográfico que sustenta los microcurrículos de didáctica de la lengua materna como herramienta teórica para la reflexión y el aprendizaje en el aula universitaria.

Los microcurrículos son los documentos guía que propone cada docente, a través del cual, tanto él como sus estudiantes, identifican los aspectos fundamentales o programáticos a trabajar durante el periodo académico. Para su construcción, se hace uso del bagaje científico del docente universitario, básicamente en la elección y puesta en escena de tres aspectos esenciales: el saber lingüístico, el saber didáctico y el saber contextual. Además, debe ir en consonancia con los parámetros del Proyecto Educativo Institucional de cada programa y los lineamientos estipulados por el Ministerio de Educación Nacional.

Una descripción previa se ha hecho a nivel horizontal entre los componentes y enfoques de 23 microcurrículos de 12 universidades, comparando los siguientes

segmentos comunes: justificación, objetivos, contenidos, núcleos problémicos, metodología y evaluación. Interesa referenciar una síntesis de estos hallazgos de modo que puedan ser relacionados posteriormente con la descripción del material bibliográfico propuesto en los programas académicos.

En los microcurrículos de didáctica de la lengua materna se observa la prevalencia de un interés en la *enseñanza de conceptos* teóricos, por encima de su aplicabilidad y de otros criterios como la formación integral del docente y los *aspectos normativos* de los procesos pedagógicos. El énfasis en los microcurrículos está concentrado en la lingüística y su relación con la didáctica, y en menor medida en esta última área como disciplina particular. Los contenidos que presentan menor conceptualización son los relacionados con una mayor operatividad en las asignaturas: *uso de TIC y talleres*.

En cuanto a la aplicabilidad de la conceptualización, desde la perspectiva de los currículos domina el esfuerzo por enseñar a plantear secuencias didácticas, pero se trata de procesos desconectados de las otras dos formas de aplicación emergentes de la muestra: la relación con la realidad y las prácticas investigativas. Un escaso número de microcurrículos está orientado hacia la formación docente y hacia la regulación de los procesos pedagógicos. Cuando estas orientaciones toman forma en los documentos analizados, se privilegian las discusiones y reflexiones en torno a problemáticas de la didáctica de la lengua, y en menor medida, se abordan el marco legal, la evaluación y la dimensión social de la profesión docente.

Ahora bien, en el presente documento interesa explorar con mayor detenimiento las referencias bibliográficas que sustentan los microcurrículos, y que constituyen la base teórica sobre la cual se fundamenta la formación de maestros.

### **Referencias más recurrentes**

En una primera observación, se encuentra uniformidad en el marco espaciotemporal donde se ubican las obras, así como en sus orientaciones teóricas; sin embargo, los autores y títulos presentan una variación considerable. De aquí se deduce que, si bien los enfoques son semejantes, existe diversidad de matices en cuanto a la conceptualización y puesta en marcha de los criterios para formación en didáctica de la lengua. En las tablas que aparecen a continuación, se discrimina el índice de recurrencia de títulos y autores de base en la programación curricular.

Cabe resaltar que entre las doce universidades estudiadas, algunas presentaban más de un programa académico con referencias bibliográficas semejantes, por lo que se aumenta el porcentaje de aparición del mismo autor o documento. En orden de frecuencia, las obras más referenciadas se presentan en la tabla 1. Solo se incluyen aquellas que coinciden en más de cuatro microcurrículos:

<b>Referencia bibliográfica</b>	<b>Cantidad</b>
Ministerio de Educación Nacional (1998). <i>Lineamientos curriculares de Lengua Castellana</i> . Santafé de Bogotá: MEN.	13
Jurado, F. (1998) <i>Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela</i> . Santafé de Bogotá: Plaza & Janés.	8
Ministerio de Educación Nacional (2003). <i>Estándares básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media</i> . Bogotá: MEN.	6
Jolibert, J. (2002). <i>Formar niños lectores de textos</i> . Chile: Dolman	5
Lomas, C. (1998). <i>Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras</i> . Buenos Aires: Paidós.	5
Tolchinsky, L. (1993). <i>Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas</i> . Barcelona: Anthropos.	5
Escandell, M. V. (1996). <i>Introducción a la pragmática</i> . Barcelona: Ariel.	4
Martínez, M.C. (2002). <i>Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres</i> . Cali: Unidad de Artes Gráficas, Universidad del Valle.	4
Rincón, G. (2003). <i>Entre textos</i> . Cali: Unidad de Artes Gráficas, Universidad del Valle.	4
Lerner, D. (2001). <i>Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario</i> . México: Fondo de Cultura Económica.	4
Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación 115 de 1994. Bogotá: MEN.	4

**Tabla 1.** Frecuencia de referencias bibliográficas

## Currículos y Lineamientos

Como se observa en la tabla 1, el libro más citado en los microcurrículos es el que contiene las orientaciones gubernamentales para la enseñanza de la lengua materna, es decir, los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Este documento constituye solamente una orientación epistemológica, pedagógica y curricular definida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias.

Como instrumento base, los Lineamientos delegan al docente la responsabilidad de concretar las orientaciones propuestas, considerándolo como investigador, crítico y autor de procesos innovadores que oriente sus procesos de enseñanza en relación directa con las necesidades del contexto, en general, así como de sus estudiantes, en particular. Esto quiere decir que es en la formación ofrecida por la Facultades de educación donde se desarrollan las capacidades críticas, propositivas y creativas con las cuales el docente puede tomar las directrices gubernamentales para diseñar secuencias didácticas que respondan también a los avances teóricos tanto de la lingüística como de la didáctica.

Sin embargo, interesa subrayar el bajo índice de presencia en los microcurrículos de procesos relacionados con la investigación como uno de los mecanismos más pertinentes para el desarrollo de tales capacidades. Tanto el contenido mismo de los microcurrículos, como las obras citadas en la bibliografía abordan aspectos teóricos que poco se relacionan con la investigación formativa.

De otro lado, desde los lineamientos, parece haber sido superado el paradigma estructuralista del lenguaje, pues se resaltan los aportes de la lingüística del texto, la psicología cognitiva, la pragmática, la semiótica y la sociología del lenguaje. Desde allí, la visión de la enseñanza del lenguaje se encuentra más articulada con la significación, el uso real y la formación de la actitud crítica.

En estos lineamientos, al mismo tiempo, se realiza una fuerte crítica a los libros de texto, donde se rutiniza la enseñanza de la gramática en abstracto; por tanto, se propone “estudiar la lengua según como habla la gente” (MEN, 1998:8), lo que presupone el desmonte de los componentes enunciativos, partiendo del uso para llegar al sistema. Por ello, se propone el trabajo desde los Proyectos de aula, donde se construyan redes de relaciones entre los conocimientos a través de procesos de construcción de significado.

En este sentido, cabe anotar que, en su mayoría, los programas de formación de maestros en español incluyen en su plan de estudios, asignaturas tanto de la lingüística estructural como de la lingüística funcionalista; estas últimas contribuyen en mayor medida a la concepción del lenguaje en uso. Sin embargo, suelen aparecer en la segunda mitad del programa académico, cuando ya se ha cursado la asignatura de Didáctica de la Lengua y, por tanto, aun no se cuenta con la posibilidad de incluirlos en la reflexión.

Finalmente, los lineamientos proponen cinco ejes para adelantar propuestas curriculares, entre los que interesa resaltar la construcción de sistemas de significación, la interpretación y producción de textos y la ética de la comunicación; todos ellos reafirman el enfoque hacia la enseñanza de la lengua en uso para fortalecer los procesos de pensamiento y actuación. De tal manera, los lineamientos funcionan también como una recopilación de los trabajos adelantados en el campo de la enseñanza del lenguaje durante las últimas décadas del siglo XX.

### **Enfoque cognitivo y sociocultural del lenguaje desde los “estándares”**

Sumado a los lineamientos, con autoría también del MEN, aparecen los *Estándares curriculares de Lengua Castellana*, con los cuales se pretende concretar las orientaciones epistemológicas propuestas en el primer documento. En ellos se combina el enfoque cognitivo y sociocultural del lenguaje, resaltando su papel en el desarrollo del pensamiento y en la construcción social, de modo que la pedagogía de la lengua gire en torno a la competencia comunicativa. Sin embargo, solo una universidad menciona explícitamente la reflexión y propuesta didáctica para el desarrollo de esta competencia; en las demás, no se hace mención explícita de ella.

En la misma línea, se establecen los intereses fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientados al desarrollo de la comprensión y producción de textos. Si bien estos procesos incluyen el conocimiento de la lengua a nivel estructural, resalta la construcción de sentido en el marco de una lectura reflexiva y una escritura intencional.

Finalmente, la Ley General de Educación se presenta más como un formalismo que como objeto real de estudio; esto se demuestra al revisar la totalidad del documento microcurricular donde no se hace mención al conocimiento de la normatividad.

## Obras no gubernamentales

Además de los documentos gubernamentales, aparece con un considerable índice de recurrencia la obra *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela* (1998), de Fabio Jurado, que refiere una propuesta de investigación pedagógica con maestros de básica secundaria para formar lectores críticos. El texto de Jurado se encuentra acorde con los planteamientos del MEN, desde donde se entiende la investigación como el proceso determinante para la formación de un docente capaz de responder a las exigencias de la formación en lenguaje; además, se relaciona con el texto de Estándares al proponer el estudio del lenguaje en relación con los procesos de lectura y escritura, así como con el desarrollo de la competencia comunicativa.

Los demás textos con mayor índice de aparición en los microcurrículos de Didáctica del español, se orientan bajo esta misma línea enfatizando en la reflexión epistemológica del lenguaje en uso, que resalta su papel en la construcción del pensamiento y en la dinámica social. En este sentido, el trabajo de Lerner (2001), se posiciona como recurso teórico para sentar las bases desde las cuales se piensa la enseñanza del lenguaje en la escuela. La autora establece una reflexión profunda entre las realidades de aula y diversas consideraciones prospectivas que ayudan al maestro en formación a fijarse un panorama amplio de las situaciones con las que deberá enfrentarse y las acciones que puede emprender para lograr en sus estudiantes el uso eficiente del lenguaje.

A pesar de que la formación profesional se encuentra enfocada a la docencia para la escuela primaria y secundaria, se incluyen también obras relacionadas con la educación inicial que reflexionan en torno a los modelos de adquisición de la lengua escrita, como Jolibert (2002) y Tolchinsky (1993). La validez de estos documentos radica en que enfoca el aprendizaje del lenguaje escrito a partir de la comprensión del significado y no en la correspondencia fonográfica. De esta manera se invalidan los temas puramente estructurales y normativos de aprendizaje memorístico, para reflexionar alrededor de situaciones sociales mediadas por la palabra escrita.

En la misma línea, pero incluyendo además orientaciones prácticas para ser llevadas al aula directamente, aparecen los trabajos de Lomas (1998) y Martínez (2002). En su obra, Lomas presenta al maestro una reflexión profunda sobre los objetivos de la educación lingüística resaltando el aprendizaje de procesos conscientes de comunicación en distintos campos de la vida social; incluye la reflexión y puesta en el aula de procesos de lectura, escritura y oralidad, a partir de un amplio espectro de corrientes teóricas relacionadas con el uso del lenguaje.

Por su parte, Martínez se enfoca en el análisis de las estructuras textuales, usándolas como base para la enseñanza de la comprensión y producción de textos en el aula de la educación básica.

Ambos autores consideran de especial relevancia la formación de maestros de lengua a quienes están dirigidas sus producciones bibliográficas. Por ello resaltan en su obra la relación entre las teorías lingüísticas y las teorías relacionadas con la enseñanza de la comprensión y producción de textos, de modo que los docentes cuenten con el acervo conceptual pero también con ideas claras sobre cómo aplicarlo en el aula. Esto los hace bastante pertinentes para ser incluidos en un programa de formación de maestros; además, los planteamientos presentados en los Lineamientos se encuentran bastante relacionados con las perspectivas de estas dos obras. Queda para una nueva indagación estudiar la razón por la cual el índice de recurrencia en los microcurrículos no es mayor.

De otro lado, tanto el texto de Jurado (1998) como el de Rincón (2003a), llaman la atención sobre la lectura y la escritura como herramientas para la adquisición de conocimiento, y el lenguaje en tanto mediador de la actividad pedagógica. De allí, la necesidad de un trabajo transdisciplinar donde se fomente la conciencia del lenguaje como mediador cultural y no solo como objeto de conocimiento de la clase de lengua.

El interés de Rincón se centra especialmente en la investigación de aula en Colombia, desde donde parte para diseñar propuestas alternativas de enseñanza con una perspectiva discursiva e interaccionista del lenguaje. Esto resalta el papel de los proyectos de aula y las unidades temáticas como mecanismo para integrar el aprendizaje de la lengua en prácticas reales de comunicación.

Nuevamente cabe preguntarse si los microcurrículos proponen un fuerte énfasis en la planeación de secuencias didácticas ¿por qué estas obras solo se mencionan en cuatro de los veintitrés programas revisados?

De otro lado, dos obras se encuentran al margen de las recurrencias presentadas. Se trata del libro de Escandell (1996), que ejemplifica de manera muy adecuada el interés de la formación en didáctica de la lengua puesto que incluye conceptos de la lingüística funcional como base para la enseñanza. Sin embargo, como ya se expresó, el estudio pormenorizado de estos conceptos suele aparecer en etapas más avanzadas del programa curricular, de modo que no pueden ser totalmente incluidas en la reflexión didáctica.

Los datos de la tabla 1 se sumaron con el de otras obras de autores que aparecen con regularidad, pero con producciones editoriales distintas. Los autores más citados, entonces, se presentan en la tabla 2, especificando su procedencia y área principal de trabajo:

<b>Autor</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Área</b>	<b>Frecuencia</b>
Ministerio de Educación Nacional	Colombia	Política curricular	30
Camps, Anna	España	Didáctica	23
Martínez S., María Cristina	Colombia	Lingüística aplicada	23
Jurado Valencia, Fabio	Colombia	Didáctica	19
Cassany, Daniel	España	Didáctica	16
Lomas, Carlos	España	Didáctica	16
Vásquez Rodríguez, Fernando	Colombia	Pedagogía	12
Carlino, Paula	Argentina	Didáctica	9
Jolibert, Josette	Francia	Didáctica	9
Pérez Abril, Mauricio	Colombia	Didáctica	9
Rincón, Gloria	Colombia	Didáctica	9
Mendoza Fillola, Antonio	España	Didáctica	7
Tolchinsky, Liliana	España	Didáctica	7
Kaufman, Ana María	Argentina	Didáctica	6
Larrosa, Jorge	España	Didáctica	6
Borzzone, A. María	Argentina	Didáctica	5
Cárdenas Páez, Alfonso	Colombia	Didáctica	5
Eco, Umberto	Italia	Semiótica	5
Ferreiro, Emilia	Argentina	Psicopedagogía	5
Perelman, Chaim	Bruselas	Lingüística general	5
Freire, Paulo	Brasil	Pedagogía	4
Bronckart, Jean Paul	Bélgica	Lingüística aplicada	4
Bruner, Jerome	Inglaterra	Psicopedagogía	4
Escandell, Maria Victoria	España	Lingüística general	4
ICFES	Colombia	Política curricular	4

Lerner, Delia	Argentina	Didáctica específica	4
Searle, John	EUA	Lingüística general	4
Solé Gallard, Isabel	España	Psicopedagogía	4
Zuluaga, Olga Lucía	Colombia	Pedagogía	4

**Tabla 2.** Frecuencia de autores, procedencia y áreas de trabajo

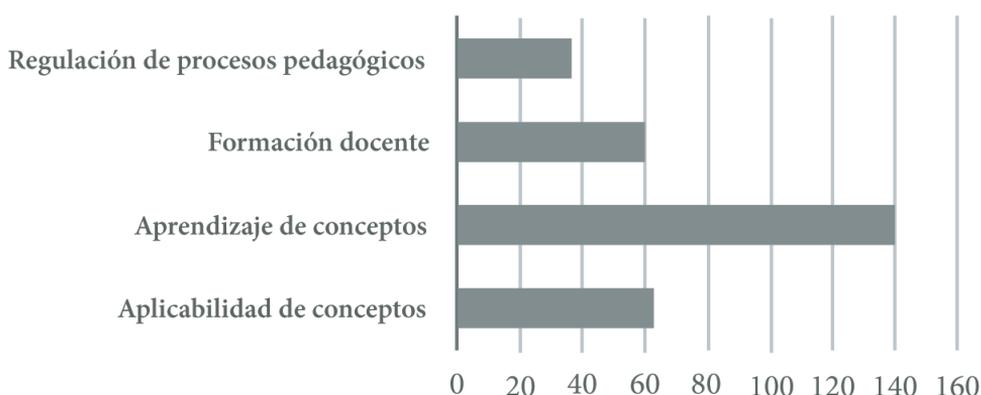
### Para la reflexión y discusión

La información anterior fue procesada en relación con los criterios e intereses del análisis de los microcurrículos descritos en el capítulo anterior, de donde resulta que casi la mitad de las referencias bibliográficas (46,8%) están asociadas al *aprendizaje de conceptos*, bien sea de lingüística, de didáctica o de la interdisciplinariedad entre ellas. En un sentido más operativo, aparecen también las actividades que funcionan como herramientas para el aprendizaje, entre las que se cuentan: *lectura y escritura, exposición oral, talleres y uso de TIC*.

La bibliografía sobre normatividad de procesos pedagógicos es la de menor frecuencia (12,1%), pese a que su presencia es la más homogénea (índice de mención) en el corpus de currículos.

La Figura 1 muestra esta relación general:

### Intereses generales en el componente bibliográfico



**Figura 1.** Intereses generales en el componente bibliográfico

A partir de estos resultados, se resalta una falta de correspondencia entre los objetivos de la formación en Didáctica de la Lengua manifestado en la elaboración de secuencias didácticas, y el sustento bibliográfico en el cual se basan los microcurrículos, orientado más hacia la reflexión teórica con poca aplicabilidad explícita.

Puesto que las prácticas reales dependen del contexto en el que se ejerce la labor educativa, es necesario un mayor énfasis en la relación entre teoría y práctica, donde los estudiantes puedan adquirir principios metodológicos concretos que sirvan como modelos posibles de acción, a partir de los cuales se puedan generar nuevas propuestas didácticas.

Asimismo, se requiere un mayor énfasis en el desarrollo de la capacidad investigativa sugerida por el MEN en los lineamientos, de modo que el futuro docente se encuentre en la posibilidad de reflexionar y actuar relacionando las necesidades de su contexto escolar con las exigencias sociales en materia de formación en lengua materna.

# Capítulo 4



# Escrituras de los docentes de lengua materna: De la formación universitaria a la experiencia profesoral

## El papel del enfoque biográfico-narrativo en la investigación sobre educación lingüística

El relato que emerge de la propia historia de vida profesional se postula como eje que da sentido a la investigación sobre educación lingüística, en tanto que, al orientar la reflexión hacia qué puede estar presente en lo dicho-recordado por el docente, se hace posible interrogar el proceso de formación profesional, desde la experiencia directa de sus actores. De acuerdo con Bolívar y Domingo (2006:7-8), este tipo de enfoque se caracteriza por cinco postulados básicos:

- *Narrativo*: las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo.
- *Constructivista*: existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de nuestra propia historia. El pasado, al menos en su interpretación y consecuencias, sigue presente en el día a día cotidiano influyendo y ayudando como analizador desde el que tomar decisiones y encarar el futuro, al mismo tiempo

que esta propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual.

- *Contextual*: las narraciones biográficas y los episodios que estas relatan, solo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc.
- *Interaccionista*: los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influenciará en la biografía y esta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías y momentos críticos, etc., entre los cuales se construye el significado de la propia narración. Las fuentes, los testigos, los actores, etc. no anteceden a la biografía, sino que se constituyen y modifican a través de los relatos.
- *Dinámico*: tiene un componente temporal importante y, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo, aunque no homogéneo.

Es necesario incluir las voces del docente al mirar los procesos de formación profesional y de desempeño en las aulas, de modo que sea posible comprender las situaciones reales que suceden en el quehacer educativo y la forma como ellas son asumidas desde los conocimientos adquiridos en la universidad. Ese que narra es al mismo tiempo sujeto formado y formador. Como sujeto formado, interesan sus experiencias de aprendizaje al interior del aula universitaria; como sujeto formador, se resaltan sus prácticas de enseñanza, que pueden ser producto de la formación o de su capacidad creativa, pero que responden siempre a sus concepciones sobre la educación y sobre la lengua materna.

Al hacer evidentes estas concepciones, se hace posible explicar los mecanismos que guían la práctica y constituyen la base del saber científico y didáctico en el aula. No obstante, como advierte Bolívar (2002), esas explicaciones no depositan “culpas” o responsabilidades sobre el docente, ni como sujeto profesional ni como persona individual, pues su labor está anclada al momento sociohistórico que sobre determina sus acciones:

Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular (Bolívar, 2002: 22).

Además, en el plano de la enunciación, los relatos docentes materializan lo que puede y debe ser dicho en un momento y una coyuntura histórica específica, con lo cual los textos producidos por los docentes no son más que huellas de los bordes que los enmarcan, de las formaciones discursivas (Foucault, 1992[1970]) e ideológicas (Haroche, Henry et Pêcheux, 1971) que los regulan.

En las escrituras docentes, cada uno de los autores deja testimonio de su experiencia, al destacar los temas y situaciones a los que se ha dedicado durante su experiencia académica y profesional. A veces, desde una posición de haber alcanzado las metas propuestas, otras interrogando la realidad y algunas más desde la crítica a situaciones cotidianas que pueden actuar como detonantes de la acción.

Algunas de las escrituras docentes se construyen bajo un registro marcadamente metafórico, con el cual el docente busca representar su experiencia de la realidad, mostrándola a los ojos del lector y dejando entrever su posición particular frente a la profesión docente, en general, y la profesión disciplinar, en general. Estas escrituras docentes muestran además el compromiso del autor frente a los procesos de investigación que lo direccionan en la búsqueda permanente de alternativas para generar dinámicas de aula, tendientes tanto a captar el interés de los estudiantes, como a formarlos en un sentido integral.

La pertinencia de este enfoque radica especialmente en que las teorías pedagógicas y las políticas gubernamentales suelen ser formuladas por otros que no se encuentran vinculados directamente con la realidad del aula. Ni los autores de las teorías ni los actores gubernamentales han vivido las experiencias a las que se enfrentan los docentes en su cotidianidad, y que se relatan en algunos textos recolectados.

Si bien esto tampoco puede ser posible, pues cada aula, estudiante y maestro son un mundo distinto, el desanclaje de las experiencias en el aula y de las políticas curriculares han mostrado la necesidad de volver a pensar la importancia de esas especificidades del nivel micro para las regulaciones que se instauran en los niveles macroeducativos.

Entonces, se requiere generar espacios para darle la palabra al maestro, de manera que pueda incluirse su experiencia en la toma de decisiones globales, pero que también exista un acompañamiento formativo que le permita apropiarse de los objetivos de la educación y acoplarlos a su entorno inmediato, a las necesidades puntuales de sus estudiantes en un contexto determinado y a sus potencialidades como maestro de lengua. La inclusión del enfoque biográfico-narrativo se orienta hacia ese tipo de propósitos.

### **Objetivo de las escrituras docentes**

El análisis de escrituras docentes responde al segundo objetivo específico de la investigación *Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna*; desde allí se pretende “determinar las dificultades formativas en lingüística escolar con base en las experiencias profesorales de los egresados de las licenciaturas en lengua materna”, tanto de la Universidad Tecnológica de Pereira como de otros centros de educación superior en el país.

Para ello se formuló una consigna que invitara a los docentes a relatar una experiencia vivida durante su ejercicio profesional, que les hubiera dejado un aprendizaje importante para la enseñanza de la lengua. La intención fue que del relato se pudieran inferir las dificultades encontradas en su quehacer docente y las estrategias diseñadas para lograr ciertos aprendizajes en un grupo particular de alumnos; asimismo, los orígenes de dichas estrategias. Aunque no se solicitó explícitamente en la consigna, se esperaba encontrar en las escrituras docentes una reflexión sobre la formación recibida durante el pregrado, relacionada con los recursos provistos para prácticas profesionales.

La consigna utilizada fue la siguiente:

*A partir de su trabajo como docente de Español, relate una experiencia vivida de la cual haya aprendido algo valioso para la enseñanza de la lengua, y cómo obtuvo ese aprendizaje. Procure que en su relato aparezcan las siguientes palabras, en cualquier orden: gramática, lenguaje, lingüística, texto, discurso, universidad. Finalmente, titule su narración. No importa la extensión del relato.*

Se inició con la alusión al trabajo como docente puesto que a la investigación le interesa posicionarlo en su rol y contexto profesional. Continúa con la solicitud de relatar una experiencia vivida de la cual haya obtenido un aprendizaje para su

desempeño en el aula; desde allí se hizo posible obtener la voz misma del autor, sus vivencias, concepciones y reflexiones, así como sus propios criterios de valoración frente a los hechos narrados y las teorías implementadas.

Posteriormente se indagó sobre la forma como se consiguieron tales aprendizajes, con el fin de complementar la pregunta sobre la experiencia, con la pregunta por el *cómo* esa experiencia relatada es recordada, es decir, el modo de construcción y reconstrucción de los saberes empíricos. Del mismo modo, esta instrucción puso en evidencia el nivel de contribución de la academia al aprendizaje docente.

Con el objetivo de centrar el relato dentro de los límites disciplinares que interesan en la investigación, es decir, en las fronteras generales de la enseñanza de la lengua materna, se sugirió la inclusión de los términos claves que dan cuenta de los aspectos formales (gramática), metadisciplinares (lingüística), cognitivos (lenguaje), materiales (texto) y sociales (discurso) de la lengua como objeto de enseñanza y aprendizaje, agregando el término *universidad* como potenciador de reflexiones en torno a la formación profesional.

Los términos a incluir y la manera como son cargados de significados y de sentidos en cada narración obtenida, constituyen las huellas de la operatividad de esas dimensiones en el quehacer profesional de los docentes colaboradores.

Como última etapa de la narrativa, se sugirió a los docentes incluir un título en la narración; desde allí se hizo posible observar los relevamientos, interpretaciones y categorizaciones que hace cada docente con respecto a su propia experiencia narrada. Esto es importante para aproximarse al sistema de valoración de las experiencias profesionales construido desde las prácticas de los docentes.

Mediante las escrituras docentes, el profesorado puede dejar de verse como sujeto ejecutor de las prescripciones diseñadas por actores externos y ajenos al contexto de situación, para convertirse en constructor de un saber y un hacer, basados en la teoría, pero revitalizados según las características del entorno. La memoria didáctica es entonces una posibilidad de empoderar al docente desde su propia labor.

Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela

en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o en aquella localidad), el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 11).

La construcción de saber pedagógico pasa entonces por la materialización de la memoria didáctica que emerge desde las experiencias en el aula, relatadas por los docentes.

### **Recolección y obtención de escrituras docentes**

El proceso de recolección de escrituras docentes inició con la búsqueda de informantes que cumplieran con los requisitos de la investigación: egresados del programa de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira entre los años 2002 y 2014 que se encontraran laborando en el campo de su profesión. Sin embargo, frente a las mínimas respuestas recibidas, fue necesario ampliar la convocatoria hacia docentes de lengua materna de otras universidades del país, principalmente, aquellas que colaboraron en etapas previas de esta investigación.

La recolección de escrituras docentes fue el proceso con mayores dificultades en el transcurso de la investigación. En primera instancia, los centros de egresados de las universidades y las secretarías de las Facultades cuentan con pocos datos precisos a nivel de contacto y vinculación laboral de sus exalumnos. Se evidenció que en las universidades donde se mantenía el contacto directo con los egresados fue posible recolectar más escrituras docentes.

En la Universidad Tecnológica de Pereira, la colaboración proporcionada por los estamentos correspondientes fue positiva, sin embargo, las bases de datos con las que se cuentan están sujetas a la disponibilidad y actualización de los egresados, muchos de ellos, de difícil ubicación a raíz de cambios de direcciones, teléfonos y correos electrónicos. Asimismo, hay que destacar que no todos los egresados se encuentran vinculados laboralmente con la educación básica.

Adicionalmente, los docentes en ejercicio no cuentan con la suficiente disponibilidad de tiempo, lo que quedó de manifiesto cuando algunos docentes respondieron la

invitación solicitando ampliar el plazo, igualmente, un porcentaje considerable de escrituras docentes fueron recibidas en épocas de receso escolar.

Es claro que tanto la participación democrática como el dominio adecuado de la lectura y la escritura, son tareas que aun presentan bajos índices en las mediciones nacionales e internacionales.

Desde distintas posiciones, se suele ubicar las causas de las debilidades en lectura y escritura desde el mismo núcleo familiar, pasando por la educación preescolar, básica y media, para llegar a la universidad con falencias importantes en estos ámbitos. No obstante, no todo puede resolverse con esta explicación, pues está comprobado que muchos buenos lectores y escritores no tuvieron libros en sus hogares o su educación desde las primeras etapas, no necesariamente estimuló ni incentivó la cultura escrita (esto será tema de una nueva investigación).

Los problemas observados en párrafos anteriores, se presentan en todas las Facultades, pero puede ser más neurálgico cuando sucede en los programas de licenciatura, pues es desde allí donde se presenta la posibilidad de establecer un cambio en la formación de las nuevas generaciones. Más aun en las Facultades de lengua materna, pues el dominio lingüístico es clave para establecer los procesos de participación democrática que tan frecuentemente aparecen como metas de las políticas educativas.

En este sentido, es posible pensar que las Facultades de formación en docentes de lengua tienen la tarea de trabajar aun más denodadamente por desarrollar en los futuros docentes, tanto una conciencia de democracia e interés por la investigación, como un fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura; pues es imposible pensar que un maestro con dificultades en ambos aspectos, pueda establecer procesos de enseñanza adecuados con la población escolar.

## **Estructura de las escrituras docentes**

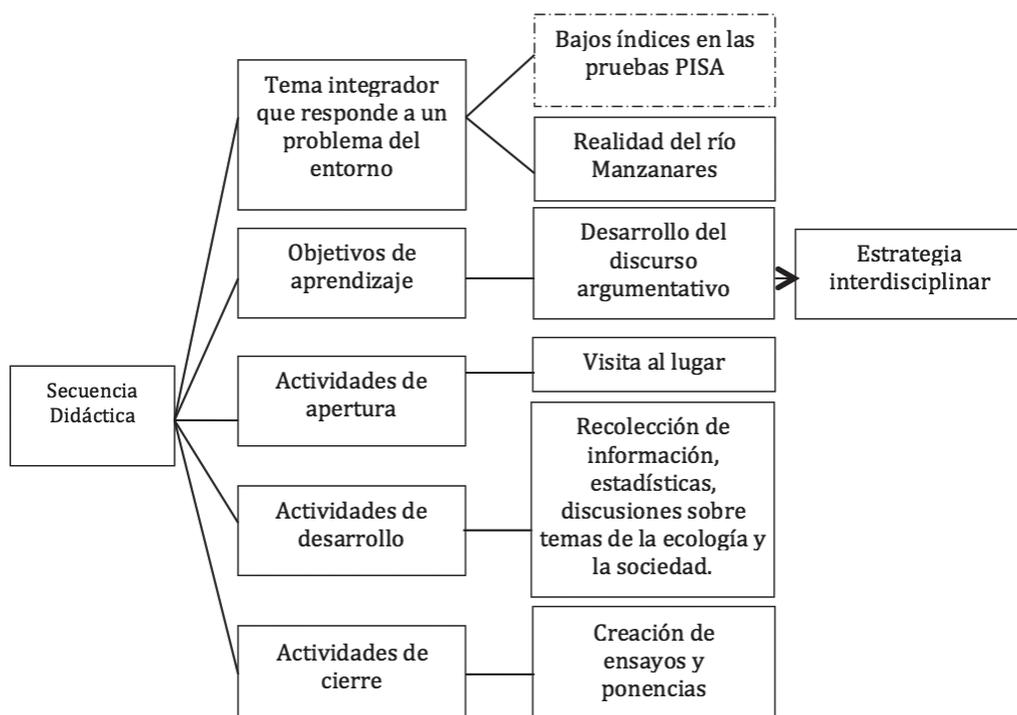
Las escrituras docentes recolectadas han sido analizadas desde distintos aspectos discursivos. Se revisa el género utilizado, la posición de quien enuncia y su valoración frente al estudiante, la lengua, la enseñanza y el sistema educativo; dentro de este análisis se evidencia el concepto que presentan los maestros acerca del papel de la lingüística en la educación. Además, se analiza las situaciones que se describen y los procesos de reflexión que adelantan los maestros; todo lo anterior cruzado por la relación con los aprendizajes adquiridos en las licenciaturas.

Si bien la consigna solicitaba un relato, es decir, desde el nivel de la narración, los textos de los docentes contienen un alto contenido expositivo y argumentativo que, a veces, se mezcla con el recuento de la experiencia, y otras veces se queda al margen de los acontecimientos particulares y toma una posición frente a una realidad más global. Una cantidad significativa de los documentos recolectados son construidos a la manera de informes, donde se describe la realidad, se evidencia un problema y se ejecutan soluciones que suelen tener resultados exitosos.

Elaborar el texto requerido bajo estos parámetros da cuenta de un saber metódico de la profesión docente, que cuenta con un alto índice en los microcurrículos de la Didáctica de la Lengua Materna en la etapa de formación pregradual.

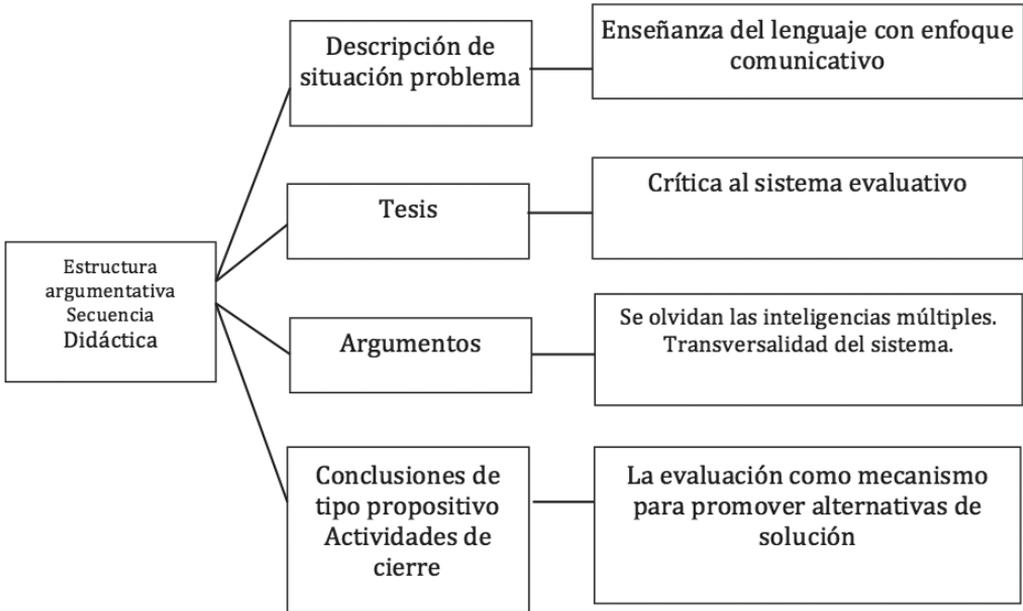
Este tipo de reporte del trabajo en el aula responde sobre todo a principios que se derivan de una estructura didáctica de inicio, desarrollo y cierre, pero también a una visión de la didáctica desde donde se busca generar procesos enfocados en el aprendizaje, trabajar por situaciones reales, así como reconocer la diversidad y complejidad de procesos intelectuales que ocurren tanto en el aula como fuera de ella (D'Hainaut, 1985).

Así, si bien no puede existir un esquema determinado para la elaboración de secuencias didácticas, es posible evidenciar un proceso relacional en el desarrollo de las actividades en el aula. Se inicia con la recuperación de nociones previas de los estudiantes sobre los hechos a tratar, vinculándolo con situaciones problema y contextos reales, de modo que la información sea significativa. Posteriormente, el estudiante debe realizar acciones que permitan establecer el vínculo entre los presaberes y el conocimiento nuevo en el marco de un interrogante extraído de la realidad y que requiera profundizar en el objeto de estudio. Esquematizar una de las escrituras docentes obtenidas puede dar una idea más clara de lo que se quiere decir:



Estructuras textuales semejantes aparecen en las narraciones de los informantes; abordan también otros formatos textuales como el video y la pintura, y además aspectos más formales como la gramática o el aprendizaje de conceptos. En estos últimos nuevamente aparece la necesidad de seguir una secuencia lineal y lógica que les permita a los actores del proceso orientar la acción.

Otro conjunto de relatos ha desplazado la narración para darle paso a estructuras expositivas y argumentativas a modo de observaciones sobre la realidad educativa que el docente pone en primer plano cuando se le pide pensar en sus experiencias de trabajo. No se trata estrictamente de relatos como encadenamiento de hechos, sino de la puesta en orden de cuestionamientos y reflexiones en torno al quehacer docente del Español y la Literatura.



Como se observa en el esquema del ejemplo, los textos de los docentes con estructura argumentativa inician describiendo una situación problematizada que se orienta, ya sea a la enseñanza de la teoría o a la caracterización de los estudiantes adolescentes o de grupos sociales marginados.

Continúan con una disertación a través de la cual dejan ver sus propios puntos de vista al respecto del problema, a veces al margen de la realidad, otras veces inmersos en ella, pero siempre con la responsabilidad manifiesta de promover el aprendizaje integral.

Los argumentos se indican a partir de la realidad observada, de la normatividad conocida o de los enfoques teóricos estudiados (con un nivel menor de recurrencia).

Los docentes incluyen la descripción de mecanismos didácticos capaces de responder a las exigencias institucionales, gubernamentales, pero principalmente, sociales, en la formación para el uso intencional de la lengua.

## **Concepciones que subyacen a la educación lingüística**

Tanto el origen de la propuesta didáctica, como las opiniones presentes en las escrituras docentes, evidencian que el docente se hace responsable de intervenir en las circunstancias sociales que, a su juicio, deben ser cambiadas, tanto en el ámbito de lo puramente escolar, como en los problemas del entorno y las características contextuales de sus educandos:

Nuestro papel de docentes tiene un gran compromiso social además del académico: seguir invitando y demostrando que a través de las letras y las artes se establece y fortalece ese vínculo social que por naturaleza no podemos evitar con el otro (Escritura, 16-2015).

Es claro el papel social de la profesión docente, manifestado al preparar a sus estudiantes para la educación superior, el entorno laboral o la participación ciudadana (esta última en menor medida). Al respecto, se observa, por un lado, cómo la remisión al concepto de “universidad”, que estaba sugerido en la consigna, se orientó más hacia la reflexión sobre la responsabilidad académica que sienten los docentes por formar bachilleres competentes para acceder a la educación superior, y no como una retrospectiva que permitiera valorar su propio proceso formativo.

Desde esta perspectiva, la educación lingüística en los contextos sociales complejos donde se desempeñan los docentes parece desplazar la importancia del saber disciplinar por la formación de actitudes en clave axiológica. El profesor de lengua castellana comunica ese saber enmarcado en las problemáticas de la vida cotidiana que se superponen a lo epistémico y que palpitan más evidentemente en el aula. Los docentes han entendido que, por el lenguaje y la lengua también pasan las actitudes, los valores y la intersubjetividad, por lo cual, le han prestado más importancia a este aspecto que a la problematización de los saberes disciplinares.

Con respecto, por ejemplo, a la formación para el trabajo, se lee en uno de los relatos:

Les hablé de la necesidad de verse involucrados más adelante en procesos sociales más allá de las calles y casas que estaban acostumbrados a frecuentar y que esa necesidad comunicativa, era la que les iba a indicar cuándo y por qué modificar a manera de enriquecimiento algunos aspectos del lenguaje que habían manejado desde sus primeros años de vida (Escritura, 8- 2012).

A propósito del ejercicio de la ciudadanía, en una de las escrituras docentes se afirma:

Además de letrados, nuestros estudiantes deben ser personas sensibles porque “una educación que no forma ciudadanos es el reconocimiento de las diferencias sociales” (Reyes, 1994, p.7) y estas diferencias sociales hacen de las personas seres intolerantes, individualistas y excluyentes; de este modo la misión de educar quedaría incompleta y el conocimiento estaría relegado a algo efímero (Escritura, 16-2015).

Interesa profundizar en las concepciones sobre la educación lingüística que subyacen a estos procesos didácticos. En primera instancia, es común encontrar la definición del lenguaje como un proceso de comunicación y la clase de lengua como un mecanismo para aprender a comunicarse de manera efectiva. Así, por ejemplo, en la Escritura, 13- 2014, la profesora logra mediar en una situación de conflicto entre dos estudiantes al crear un espacio de diálogo que es presenciado por el resto de la clase.

Ligado a lo anterior, se presenta la relevancia que se otorga al papel de la caligrafía, la ortografía y la gramática como herramientas necesarias para lograr un nivel mínimo de comprensión entre los interlocutores, y no en tanto estudio de la lengua como sistema. La Escritura, 7- 2010 se presenta como una defensa frente a la necesidad de fomentar la caligrafía para garantizar al estudiante la comprensión de sus apuntes de clase, y al docente, la facilidad de leer los escritos de sus estudiantes.

Además, los docentes están de acuerdo en que no es conveniente pensar la clase como una asignatura donde se remarquen únicamente aspectos formales de la lengua solo en función de la disciplina misma, pues, la profesionalización académica cuenta con dos horizontes: la exigencia del saber científico y la de las prácticas profesionales (Alzate, et al., 2011).

Por tanto, los maestros entienden que la educación lingüística va mucho más allá del estudio teórico de la comunicación, y trasciende hacia parámetros de estructuración de operaciones y habilidades mentales que subyacen a los procesos de aprendizaje, de comprensión del mundo, de elaboración de hipótesis y de reconstrucción del pensamiento; lo anterior se hace evidente, sobre todo, entre quienes se dedican a estudiar la lengua. De allí que varias escrituras docentes muestren una concepción del lenguaje más orientada hacia su relación con el aprendizaje de manera transversal, en conjunción con las demás asignaturas del currículo.

Sin embargo, la pregunta de los docentes sigue siendo cómo mejorar esas habilidades innatas desde la clase de lengua, sin aislar las acciones didácticas de los problemas socioculturales y comunicacionales de los estudiantes. Así, frente al intento de la docente por fomentar la variedad estándar en el discurso de sus estudiantes, se pregunta:

¿Cómo lograr que todos terminen con un uso aceptable del lenguaje sin transgredir su lengua materna? si lo pensé -serían intocables- por respeto a toda su cultura ancestral asuntos de “timbre” “tono” “cadencia y ritmo” de su lengua, gestos, dichos; todo eso enriquece su ser (Escritura, 8- 2012).

El problema, entonces, no reside en el reconocimiento social, comunicativo y cultural del aprendizaje de la lengua, sino sobre todo en la puesta en práctica de esa relación entre forma (sistema) y uso (comunicación). De allí que muchas veces ese reconocimiento no dé paso a acciones didácticas que alcancen los propósitos del docente y que trasciendan la transmisión de modelos lingüísticos escindidos de las prácticas comunicativas reales de los estudiantes.

Frente a las dificultades en las mediaciones entre forma y uso por parte del docente, la vía más usual es el aplicacionismo de teorías lingüístico-textuales producidas en contextos intelectuales (Bombini, 2006; Olave, 2015; Riestra, 2010), que se vacían en los currículos, de manera desarticulada a las situaciones de la vida cotidiana, sin encontrar puntos de convergencia ni trabajar en procesos de transposición didáctica más como adecuación-contextualización que como simplificación de los saberes lingüísticos.

De idéntica manera acontece con el interdiscurso de las ciencias cognitivas, que tiene presencia en los relatos docentes; según Riestra (2010:13):

Las nociones de la psicología cognitiva tomadas en préstamo fuera de la teoría de referencia, se transforman en un malentendido que funciona al interior de las propuestas didácticas, por lo que debería explicitarse en la formación docente el sentido atribuido en el marco teórico del que ha sido extraída la noción en préstamo, pero esto no sucede y los términos “proceso” y “estrategia” [entre otros], conllevan significados de significado común.

Consideramos que es en ese aplicacionismo donde se centra el principal bache entre la didáctica de la lengua en la formación de maestros y los saberes requeridos en el aula de la escuela básica. Las escrituras docentes demuestran una vez más, por ejemplo, que continúa separándose la enseñanza de la gramática pura con los procesos de comprensión y producción textual (Olave y Rojas, 2010).

Es la misma brecha que se manifiesta en la construcción de relaciones entre perspectivas comunicativas y cognitivas de la educación lingüística. Estas últimas emergen de las escrituras docentes desde el uso de conceptos propios de los estudios sobre comprensión lectora, tipología de la lectura, desarrollo cognitivo e inteligencias múltiples. Estos discursos disciplinares lograron penetrar la formación didáctica de los docentes desde sus constructos teóricos, pero muy pocas veces son traducidos en prácticas formativas bien articuladas con la naturaleza social del lenguaje.

Esta es una realidad común de los saberes enseñados en la universidad. Así lo demuestra la investigación de Alzate, et al., (2011), quienes señalan las limitaciones de la formación profesional: 1. a nivel del discurso, en tanto que no es definido en relación directa con la realidad, sino que se organiza alrededor de definiciones, teorías y bibliografías; 2. a nivel de la práctica fuente, que necesita pensarse como proceso de investigación en el cual los estudiantes puedan participar directamente o como aprendices.

Los autores proponen la elaboración de una ingeniería didáctica que inicie en la problematización activa, es decir, en tiempo real y con sesiones de laboratorio o por estudios de caso. El objetivo es dilucidar un estilo pedagógico sustentado en la teoría, la práctica, la reflexión y las reconstrucciones históricas que sean pensadas sistemáticamente por el colectivo académico.

En el texto 4-1999, se describe una clase en donde la discusión oral alrededor de la obra de Guayasamín suscita en las estudiantes la posibilidad de una crítica social que se desenvuelve al interior de un café literario. Del mismo modo, la Escritura 5-2004 propone un trabajo relacionado con el periodismo y la dramaturgia para observar la realidad desde otras perspectivas, atravesado por los componentes formales y funcionales de la lengua. Sin embargo, estas escrituras docentes son las únicas en su tipo.

Existe otro documento en donde el autor realiza una visita como fotógrafo a una comunidad Embera y describe la realidad que observa allí para terminar con una reflexión frente a la necesidad de mejorar sus condiciones de vida, pero no se hace ninguna alusión directa al papel del lenguaje y la lengua en el marco de las prácticas formativas escolares.

En este sentido, se requiere pensar en el papel esencial del lenguaje en la estructuración del pensamiento, y por tanto en el proceso global de enseñanza y de aprendizaje de todas las disciplinas. Sobre esta premisa se basan los procesos educativos para transmitir el saber cultural (especialmente desde la oralidad), pero también el saber

científico (primordialmente desde la escritura). Podemos decir entonces que se establece una comunicación de tipo didáctico que se fusiona con la posibilidad de estructurar el pensamiento, dando como resultado el aprendizaje.

El lenguaje adquiere entonces tres ejes de acción que se interrelacionan: comunicarse, pensar y aprender. Este último puede definirse como una posible derivación de los dos anteriores, claro está, si se concibe el aprendizaje no como una acumulación de saberes sino como procesos mentales de interrelación entre los conceptos aprendidos, la realidad del sujeto y su forma de actuar en el mundo.

### **Posición de los docentes frente a sus procesos de formación universitaria**

Como ya se mencionó, una recurrencia importante en los textos escritos por los docentes tiene que ver con la búsqueda de alternativas para hacerle frente a problemáticas sociales del entorno inmediato. Así, tanto en los documentos orientados hacia la narración de una experiencia didáctica, como en aquellos que daban cuenta de opiniones frente a la realidad, el impulso inicial para la creación de las propuestas didácticas se relaciona directamente con el papel de la escuela (y del maestro como ejecutor) de intervenir para resolver problemáticas sociales y necesidades de aprendizaje.

Ahora bien, ¿de dónde obtiene el maestro esta capacidad propositiva que responda de manera efectiva a los requerimientos sociales del entorno? De forma implícita en algunas, y explícitamente en otras, las escrituras docentes permiten inferir la posición crítica que tienen los docentes al valorar sus procesos de formación en la etapa pregradual.

En una primera instancia, se espera que la formación en los programas de licenciatura aporte de manera importante a estos saberes; sin embargo, esto solo se hace explícito en la Escritura, 8- 2012 donde la docente logra conectar “lo visto en teoría en la universidad con materias como sociolingüística, morfosintaxis del lenguaje entre otras”, para comprender el uso particular de la lengua de sus estudiantes como manifestación de una identidad cultural que no puede ser ignorada por la escuela, sino por el contrario, potencializada desde la reflexión.

En un sentido semejante, los saberes adquiridos en la universidad, le permiten a los docentes perfilarse como expertos en su campo y desde allí asumir su rol como maestros: “Estaba orgulloso y seguro de los conocimientos adquiridos en la academia, por lo cual proyectaba que ejercería mi labor sin problemas” (Escritura, 7- 2010).

Con todo, es en la universidad donde se construye, especialmente, el imaginario de ser lingüista y literato, aun cuando se estudien estas áreas enmarcadas en la formación profesional para la docencia: “Aquello se me antojaba parecido a los extraños rituales de la universidad, en los que se alimentaban las tertulias estudiantiles, cuando uno se sueña escritor o poeta” (Escritura, 4- 1999). De allí que sean llevados al aula como la mejor herramienta de enseñanza: “Cuando en el aula hay docentes con un acendrado amor por el acto de leer es fácil lograr transmitírsele a sus jóvenes estudiantes y esa será la mejor semilla que se podrá plantarles y a veces, la más útil” (Escritura, 5- 2004).

La universidad crea entonces un espacio de reflexión en torno a la dinámica científica del lenguaje a nivel literario, retórico, lingüístico y filosófico que fomenta en los futuros maestros su capacidad creativa.

No obstante, estas prácticas no pueden ser transferidas directamente al entorno escolar de la educación básica, especialmente porque son demasiado especializadas. Así, la Escritura, 5- 2004 continúa: “Lastimosamente considero que la universidad y más la carrera que elegí no nos preparó realmente bien para este apostolado comunicativo y esta responsabilidad con la lectura”.

Esta posición del docente coincide con los resultados de la investigación realizada por Gómez y Alzate (2011:89); en ella, los autores resaltan las exigencias de los estudiantes universitarios de tener en cuenta la práctica fuente y la práctica objetivo, es decir, durante la formación profesional, se espera adquirir conocimientos sobre el origen de las teorías y los razonamientos propios de la ciencia, pero también determinar la forma como estos pueden ser útiles en el desempeño profesional.

Sin embargo, para los estudiantes “los cursos con orientación teórica se distancian de la práctica objetivo y los cursos con orientación profesional de la práctica fuente”. Esto obliga a los estudiantes a tomar en cuenta una serie de obligaciones “con mucha frecuencia implícitamente declaradas: comprender los conceptos que no están claramente explícitos en el curso, enfrentamiento de saberes no estables y problemas específicos de una profesión, etc.” (Gómez y Alzate, 2014).

Ahora bien, para explicar lo anterior, Gómez y Alzate resaltan la dificultad de familiarizar al estudiante con una práctica (la profesión) a través de un texto (el saber).

Porque un saber cubre un campo de fenómenos estrechamente circunscrito mientras que una práctica profesional se ejerce en un medio en el cual los fenómenos de naturaleza múltiple se producen. No obstante, los estudiantes consideran que la referencia explícita a la práctica fuente en un curso podría derivar en otro tipo de estudio, muy extenso para ser desarrollado en este escenario. Cuando la práctica objetivo está presente según los estudiantes entonces podría impedir comprender el interés de las materias universitarias por sí mismas, y acabar por considerarlas únicamente como herramientas de utilidad inmediata (Gómez y Alzate, 2014).

En este sentido, se hace necesaria una integración tanto del discurso teórico como de su aplicación en la práctica, de modo que se haga evidente para los estudiantes la correspondencia bidireccional que existe entre ambos aspectos del aprendizaje. El problema radica en la dificultad que existe para establecer verdaderos procesos de investigación en las licenciaturas a través de los cuales los estudiantes, no solo se familiaricen con los conceptos y con la realidad del aula, sino que además se posibilite la generación de saber nuevo según los contextos específicos de cada escuela. Así, los estudiantes podrán realizar el trabajo intelectual que conduce al saber e incluso reconstruirlo (Gómez y Álvarez, 2014).

Sin embargo, estos procesos de ida y vuelta entre el saber científico y las prácticas reales de aula, son puestas en marcha ya durante el ejercicio de la profesión, donde es inminente la necesidad de generar herramientas que fomenten el aprendizaje de sus estudiantes. Dentro de estas herramientas se puede encontrar la ejemplificación:

La mejor forma de aprender es con la ejemplificación y son pocos los docentes que enseñan de esta manera, aún en la universidad los educadores son conservadores y no aprovechan este tipo de estrategia la cual sirve además para desarrollar procesos discursivos en los estudiantes, porque a quien no se le facilita hablar a partir de cosas reales y vividas (Escritura, 12- 2014).

Lo anterior es escrito por un docente para concluir una experiencia de aula donde encuentra “por casualidad” una forma adecuada para hacerse comprender de sus estudiantes al emplear ejemplos concretos de la realidad circundante. Por tanto, se hace posible afirmar que el ser docente es un aprendizaje permanente que se genera más desde la práctica que desde la academia, en forma de los llamados “saberes docentes” (Terigi, 2007; 2012: 15):

La escuela transmite un saber que no produce; y, para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal (...). Esta separación entre producción/reproducción tiene efectos en la relación entre los docentes con el saber, y por consiguiente, en su posición epistémica y sobre su autoridad social.

La falta de reconocimiento de los saberes docentes producidos al calor del quehacer en las aulas tiene impacto entonces sobre la percepción que ellos mismos forman de sí mismos y de su propia labor desde la formación universitaria. En ese espacio, en donde circulan los saberes ajenos a los ambientes áulicos particulares se consolida una relación con el conocimiento basada en los constructos teóricos y no en las prácticas situadas. De esta manera, el saber docente, que es un saber desde las prácticas, no siempre es reconocido como saber válido, ni sistematizado ni reflexionado en los procesos de formación docente. La Escritura, 12- 2014 ilustra esta tensión:

Desarrollando la clase de Lenguaje con el grado Séptimo sobre los adjetivos y luego de más o menos media hora de estar hablando de esta categoría gramatical, un estudiante levantó la mano y dijo: “profe no soy capaz de identificar los adjetivos en el texto”, a lo cual solo pude decirle que pasara al frente no con el fin de juzgarlo sino que a partir de las descripciones que sus compañeros hicieran sobre él, comprendiera que es realmente un adjetivo, luego de escuchar a sus compañeros el estudiante me dijo: “profe ya entendí que son los adjetivos, son las cualidades y defectos únicos que me diferencian de mis compañeros y de cualquier otra cosa”, con ese pequeño ejercicio confirmé que la mejor forma de aprender es con la ejemplificación y son pocos los docentes que enseñan de esta manera.

El esfuerzo del docente, como vemos, se dirige hacia la comprensión del saber didáctico que emergió a partir de la práctica situada; de allí que finalice el breve relato asegurando que “la ejemplificación es una vía privilegiada para el aprendizaje”. No obstante, el proceso de reflexividad en este caso es insuficiente para formalizar un saber, ya que al docente no se le han enseñado los modos de llegar a esas formalizaciones y, por tanto, las expone de manera intuitiva, preteórica e imprecisa. Aun con esas carencias, lo cierto es que los saberes docentes suceden, son construidos en las aulas de manera permanente, pero también, se desvanecen en la rutina escolar. Esa dilución de los saberes docentes, que los obtura y no los deja aparecer como productos emergentes en la práctica profesional, refuerza relaciones débiles del docente con el saber que él mismo produce y que no siempre valora.

Un problema fundamental que se deriva de lo anterior, y que requiere ser incorporado de forma contundente en los currículos de didáctica de la lengua para formación de profesores, es la dificultad que entraña el reconocimiento y teorización de los saberes docentes (no su construcción). Las teorías externas al quehacer docente ingresan al aula sin ser los docentes quienes las crean y las reflexionan, de modo que se interpretan subjetivamente. Igual sucede con las experiencias exitosas que no pueden transferirse directamente porque dependen del contexto.

Frente a esta complejidad, Pérez (2004) propone prácticas alternativas centradas en el docente, como armar grupos de trabajo en lugar de espacios de capacitación. Pero este énfasis en los profesores y los saberes generados desde sus prácticas, son objeto de reflexión urgente desde la didáctica, toda vez que se corra el riesgo de reconducirla por vías que privilegian el espontaneismo o la modelización a partir de experiencias “significativas” en aulas particulares. Estamos de acuerdo en que esta focalización

No pretende imponer verticalmente una nueva ola de innovación pedagógica y didáctica a las escuelas; ni proveer desde alguna usina tecnodidáctica a los docentes de materiales actualizados para la enseñanza; ni proponerles estrategias para la “buena enseñanza” técnicamente calibradas y construidas por especialistas; ni evaluar o medir los alcances y desvíos del desarrollo curricular respecto de su diseño-norma. Se propone, más bien, innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes y a otros actores escolares y en las modalidades de gestión de los sistemas educativos para que la memoria pedagógica de la escuela sea reconstruida, objetivada, legitimada y difundida (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 17).

Observar la realidad, pensar estrategias de acción para intervenirla, generar procesos didácticos para llevarlas a cabo, analizar los resultados y reconocer el saber didáctico producido en las aulas, hace parte esencial en la formación de maestros, pero en los relatos estos procesos no aparecen implicados directamente en las trayectorias universitarias de los docentes.

Tampoco aparecen con solidez en los microcurrículos de formación de maestros (Rojas, Olave y Cisneros, 2015). Por tanto, muchos de los saberes que componen la experticia del docente se generan a partir de su trabajo en el aula, bajo las condiciones particulares de sus educandos y de la dinámica institucional de cada escuela, pero no siempre por herramientas aprendidas en la universidad, que pudieran actuar como herramientas iniciales.

Lo anterior se relaciona con la crítica que se realiza en la Escritura 7- 2010, que aborda además el problema del manual escolar como elemento del maestro y del estudiante para abordar los contenidos propuestos. Si bien es cierto que no todos los colegios utilizan este material, sí es claro que constituye una ayuda para los docentes a nivel de preparación de clase, por lo que su contenido y didáctica necesitan ser reflexionados.

En su Escritura, el docente sostiene que los libros de texto manejan un registro demasiado especializado y contienen un amplio espectro de información que genera la idea de estar adquiriendo una alta cantidad de conocimientos. Además, plantean, son demasiado costosos, lo que obliga a realizar todas las actividades propuestas para que se recupere la inversión económica de los padres. Esto impide generar otros tipos de situaciones didácticas tal vez más acordes con las necesidades contextuales de los estudiantes. La Escritura concluye resaltando la importancia de diseñar las propias guías de trabajo, labor que

sería más factible si el pregrado de licenciatura propiciara espacios para que los futuros docentes diseñaran por lo menos el juego básico de sus futuras herramientas. A mi modo de ver, debería dirigirse una que otra nota parcial- que normalmente se toman con ensayos, exposiciones y exámenes- hacia el diseño de herramientas didácticas relacionadas con la cátedra vista, pues, conforme a mi experiencia, uno de los mayores tropiezos para el nuevo docente es el encontrarse sin estos útiles. Es de preguntarse: ¿Qué tan útil es el mejor de los mecánicos o de los cirujanos sin las herramientas necesarias? (Escritura, 7- 2010).

Desde la mirada del docente en ejercicio, la formación universitaria aparece frecuentemente desligada de las urgencias didácticas que emergen en las aulas donde más tarde ejercerán su profesión. Es una mirada que, en retrospectiva, evalúa el tiempo de formación universitaria como elevado desde la teoría y sin anclaje suficiente en las prácticas cotidianas de las escuelas.

Así, en la formación universitaria se visualizan dos enfoques escindidos: desde el saber teórico que se muestra de manera deductiva sin describir directamente las experiencias; y desde sesiones de laboratorio donde el saber es más mostrado que demostrado, de modo que los estudiantes asumen que la teoría está mejor demostrada que los conocimientos experimentales. En este sentido, la forma de presentar el saber confiere a la teoría un estatuto epistemológico privilegiado. De lo que se trata entonces es de ampliar el dominio del saber sabio hacia mecanismos de reflexión que orienten las prácticas contextualizadas (Alzate, et al., 2011).

## Estilo de los textos

El análisis de los textos producidos por los docentes en ejercicio revela otro tipo de urgencia a nivel de la formación profesional: se trata del uso de las herramientas gramaticales y textuales para la comunicación de las experiencias docentes. En efecto, los textos producidos dejan entrever las dificultades escriturales de los propios profesores, centradas en procedimientos de cohesión microestructural, relaciones interoracionales, uso de estrategias léxicas y referenciales para dotar a los textos de mayor legibilidad.

En este aspecto, los estudios sobre alfabetización académica y escritura en las profesiones han demostrado que es necesario enseñar a leer y escribir en todas las etapas de formación, incluyendo la universitaria (Carlino, 2005, 2013), y que es necesario además sistematizar esa enseñanza tanto desde los niveles iniciales de formación como a lo largo de las carreras profesionales (Cisneros, Olave y Rojas, 2013; Bazerman, 2004). Así lo refiere implícitamente un docente:

El discurso fue siempre muy elevado en los asuntos más trascendentales de las ciencias y las disciplinas, lo cual acredita mucho el quehacer de los maestros y el pensum, pero constituye un serio perjuicio para el futuro educador al momento de desempeñar su labor, cuando este se ve sin las herramientas más básicas de carpintería, que vienen en un orden primario antes de aplicar el barniz que es enseñar otros asuntos más “intelectuales” (Escritura, 7- 2010).

Pese a las dificultades microestructurales, lo cierto es que a nivel de la coherencia global, los docentes logran estructurar sus textos en función de tópicos relacionados con sus experiencias. A nivel retórico, se trata de escrituras docentes donde se privilegia el registro literario, la metáfora y los juegos de palabras para recrear las experiencias autovaloradas positivamente.

Son escrituras docentes que describen la forma de vida de la comunidad en la cual están inmersos como docentes, presentan una experiencia pedagógica o incluyen, en alternancia con el relato, la posición crítica del autor frente a los acontecimientos que viven como sujetos sociales.

A este estilo le es funcional el uso recurrente de la primera persona y los recursos autorreferenciales que dotan de subjetividad intencional a los textos construidos; así, dentro de los términos usados con mayor recurrencia se encuentran, en su orden: marcas de subjetividad como el artículo posesivo “mi” y el pronombre reflexivo “me”, estudiantes, lenguaje y docente (Tabla 1):

Word	Porcent
marcas de subjetividad (mi, me)	8,9%
Estudiantes	8,8%
Lenguaje	5,2%
Docente	4,7
Lengua	4,0%
Aula	4,0%
Otros	64,4%
	100,0%

El dominio de las marcas de subjetividad, representadas en este caso por el artículo posesivo y el pronombre reflexivo, se explican en razón de la mayor atención que prestaron los docentes sobre el acento inicial que les solicitaba la consigna de escritura. De ahí que se produjeran textos modalizados desde la opinión y la pronominalización personal. Pero los docentes introducen esa subjetividad en la misma medida en que ponen en escena a los estudiantes como sujetos de alteridad; se trata pues de la construcción de relaciones intersubjetivas en el discurso en las cuales se construye simetría entre los actores, docentes y alumnos.

Esta simetrización de los actores acontece en el plano de la valoración del sí mismo y del otro como sujetos sociales, pero contrasta con la asimetría que se construye cuando se inscriben relaciones de enseñanza y aprendizaje (cognoscitivas) entre los mismos actores.

De forma conjunta, aprendemos vocabulario y significados de las palabras porque yo se las ilustro con ejemplos partiendo desde lo etimológico, lo semántico, lo contextual hasta llegar al significado coloquial, y esto es producto de las vivencias y exigencias recíprocas con ellos, lo cual alimentan mi profesión y actividad docente que actualmente desarrollo (Escritura, 6-2007).

En la escritura anterior el docente establece una relación causal del aprendizaje léxico con la ejemplificación que él provee desde su saber experto, en primera instancia, y de ahí hacia el saber “coloquial” asignado al conocimiento no experto de sus estudiantes. El docente, además, presenta este último saber como insumo de su propia profesión, esto es, se introduce explícitamente como sujeto del enseñar o del “dar el saber experto”. En contraste, la Escritura, 8- 2012 construye una simetría entre

el profesor y el estudiante al reconocer que los saberes expertos son comprobados a partir de la relación directa con el mundo de la vida de los alumnos y por tanto, las concepciones que ellos traen sobre el lenguaje validan de cierta manera las que el profesor ha adquirido en su formación profesional:

Poco a poco en la relación profesor estudiante se va logrando comprender que lo visto en teoría en la universidad con materias como sociolingüística, morfosintaxis del lenguaje entre otras, es una realidad palpable en la práctica docente, cada estudiante presenta una concepción personal del lenguaje heredada de la lengua materna (Escritura, 8- 2012).

Ahora bien, la lexicometría muestra también que los docentes utilizan más el término lenguaje que lengua, pese a que en su manera de usarlos, los conciben como términos intercambiables. Con ello, se evidencia que no se aplica la atención diferencial que, desde la teoría lingüística, poseen estos sustantivos: El lenguaje se refiere a la facultad lingüística universal, mientras que la lengua hace referencia al sistema de signos convencionalizado y formal (Montes, 1998).

En el siguiente ejemplo se utiliza “lenguaje” para referirse a lengua: “Mientras se practica la docencia es común observar aptitudes y actitudes de los estudiantes, estas van de la mano con el lenguaje propio que manejan tanto en el aula como por fuera de ella” (Escritura, 8- 2012).

Un estudio más detenido sobre la escritura de los docentes a nivel de su redacción permitirá, más adelante, incluir con mayor efectividad la enseñanza práctica de herramientas para la construcción textual en los programas de formación docente.

Nos parece que el espacio de la didáctica de la lengua materna es un área curricular apropiada para atender a este aspecto que revela su urgencia a través de los textos recolectados. Estas didácticas para la escritura son funcionales tanto para mejorar la producción textual del docente, como para que él aprenda a proponer estrategias y experiencias de redacción para sus futuros alumnos.

### **Dificultades formativas en lingüística escolar con base en las experiencias profesoriales**

Las escrituras docentes analizadas han permitido evidenciar las concepciones de los maestros con respecto a la educación lingüística. En ellas, existe una clara conciencia frente a la dimensión cognitiva, social y cultural de la lengua; puede decirse que en

ese sentido se comprende que los objetivos trazados por los avances de la pedagogía de la lengua van más de una concepción referencialista del signo, y se les sitúa en clave de los aprendizajes significativos y situados. En otras palabras, se trata de discursos teóricamente adecuados.

Por otro lado, las escrituras también son utilizadas por los docentes para posicionarse como actores sociales comprometidos con la formación integral de los estudiantes. Aquí la integralidad aparece claramente permeada por el discurso global de las competencias y por la institucionalización del interdiscurso neoliberal en la educación, al cual adscriben las políticas públicas en Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional. Esa discursividad orienta procesos formativos hacia la educación para la universidad, para el trabajo y para la vida en comunidad.

Así, buscan generar en ellos una relación entre educación lingüística e identidad, así como una concepción del ciudadano como sujeto competente, y en este caso particular, comunicativamente competente. Es por esta razón que se necesita entender las competencias comunicativas, desde el discurso educativo, como una re-contextualización de la noción traída de la antropología lingüística (Hymes, 1972) hacia el campo de la política pública; en este último se trata de una competencia enfocada en la inserción laboral de los educandos.

De allí que el dominio de las herramientas lingüísticas que tradicionalmente han hecho al “buen decir” y, por lo tanto, al decir competente (como la gramática y la ortografía), sigan siendo contenidos privilegiados en las propuestas didácticas de los docentes, desde enfoques y pretensiones abiertamente prescriptivas.

Las escrituras docentes transparentan, entonces, una tensión general entre esas orientaciones prescriptivas de la lengua (el buen decir) y el impacto de los docentes frente a las realidades, problemáticas y conflictos en los cuales se ven inmersos sus estudiantes, y por extensión, ellos mismos. Esta tensión entre regla y realidad es una preocupación palpable en las escrituras docentes.

Frente a la incertidumbre que generan este tipo de contradicciones, los docentes se ven obligados a responder de algún modo a ellas, reinventan día a día los saberes producidos por fuera de la escuela, producen unos nuevos de maneras intuitivas, heterogéneas, creativas y casi siempre carentes de reconocimiento y legitimidad.

Con todo, el problema de la transposición didáctica, en tanto que recontextualización de los llamados “saberes sabios” (Chevallard, 1991) continúa siendo el aspecto que

demanda más atención en la formación didáctica de los docentes. Esto es así porque no existen fórmulas ni esquemas que universalicen transposiciones adecuadas para cada aula, sino todo lo contrario.

Al decir de Alzate, et al., (2011:75) “la comprensión de una práctica tiene el peso que sobre ella ejercen sus propias obligaciones que la transforman cuando vuelve a su punto de partida: el texto como expresión de la enseñanza universitaria de los saberes”, es decir, el saber científico presente en documentos escritos, se modifica en la práctica y se convierte en otro que ya no corresponde directamente con el original, sino que lo desborda. Entonces, ¿cómo enseñar a enseñar lingüística escolar bajo esta condición de diversidad esencial? ¿Cómo insertar propuestas flexibles para una educación tal, en medio de la rigidez de algunos sistemas de formación docente?

Claramente permanece la brecha entre, de un lado, los conocimientos teóricos y las metodologías adquiridas en la universidad, y de otro, los contenidos y las didácticas que cada escenario educativo requiere. En las escrituras docentes sobresalen las siguientes brechas: La del uso de la gramática para fines más útiles como la lectura y la escritura; el paso de la abstracción de la teoría lingüística estudiada en la universidad, a la concreción de experiencias de aprendizaje significativo que se imparten a estudiantes jóvenes de intereses y necesidades diversos; la falta de material didáctico concreto, así como las orientaciones metodológicas hacia prácticas reales de aula, relacionadas con el enfoque sociocultural.

La didáctica de la lengua depende entonces, en mayor medida, de la preparación que tenga el docente para generar saberes didácticos y para reconocerlos en cuanto tales, buscarlos a través de la experimentación planeada y la reflexividad sistemática de su emergencia en el aula.

Es posible que la lengua salve la brecha entre los presupuestos teóricos, las exigencias gubernamentales, el imaginario social y las necesidades particulares de cada población escolar, aspectos todos que confluyen en el quehacer docente.

Algunos logran la sinergia entre sus habilidades y las características del entorno; para otros, la labor se hace más difícil y terminan recurriendo a una enseñanza tradicional de transmisión de contenidos abstractos desligados de la realidad de los alumnos.

En todo caso, el imaginario de la docencia como “apostolado”<sup>4</sup>, es una generalidad en las escrituras docentes recolectadas, que compromete fuertemente al profesor con su profesión, y que lo lleva a inscribir la educación lingüística dentro de ese compromiso vocacional.

Finalmente, de manera más detenida, las implicaciones de ese imaginario de la docencia como vocación, y lo que esto significa para la enseñanza y el aprendizaje de la lingüística en la escuela, son las vías de proyección que propone este análisis de escrituras docentes.

---

4 “Entro al salón, encuentro libros, manuales educativos sobre la escuela nueva, y descubro que ‘nueva escuela de hoy’, no es la teoría, sino la vocación de esa mujer que contra todos los pronósticos educa desde el amor y el creer” (Escritura, 9, 2013).

## **Palabras finales**



A lo largo de estos capítulos nos interesó problematizar la didáctica de la lengua materna en Colombia desde dos perspectivas: una curricular, que nos llevó a buscar en las planeaciones y programas de formación profesional de docentes aquellos espacios y contenidos dedicados a “enseñar a enseñar lingüística escolar”. Por otro lado, una perspectiva testimonial que nos dio la oportunidad de escuchar las voces de los docentes en ejercicio al respecto de su experiencia con la didáctica de la lengua.

De allí que, pretendimos mostrar cómo ambos enfoques elegidos resultan complementarios para acercarnos a la comprensión de la enseñanza de la lengua materna actualmente en el país. Desde el inicio, esta preocupación nos convocó e interpeló a partir de nuestra doble formación profesional como docentes y como lingüistas; lugar desde donde manifestamos la urgencia de un diálogo más cercano, reflexivo y productivo entre ambas tradiciones, que frecuentemente desarrollan conocimiento valioso, pero de manera aislada.

Decidimos no dedicar estas palabras finales a resumir el contenido de los capítulos precedentes, sino a invitar a leerlos críticamente desde ambas miradas: la del experto en lingüística aplicada y la del experto en didáctica de la lengua. Sumamos a esa invitación algunas posibilidades de diálogo entre esos expertos, que enumeraremos a continuación, a manera de una sugerencia de un programa de investigación-acción que nos gustaría emprender en equipos interdisciplinarios con los lectores:

- Revertir el énfasis curricular de la didáctica de la lengua materna, en un paso de las conceptualizaciones hacia las experiencias investigativas. Esto implicará desestabilizar el saber lingüístico cuando se le presenta como saber a enseñar, así como reconocer que en ese proceso de desestabilización también se puede y se debe producir teoría *desde* y *a partir* de la práctica.
- Ensayar una enseñanza de la didáctica de la lengua materna donde el predominio sobre el diseño de secuencias didácticas se desplace hacia el diseño de desfragmentaciones didácticas, esto es, la reflexión y creación de secuencias que integren la dispersión de elementos (conceptuales, procedimentales, disciplinares, multimodales, etc.) que actualmente quedan atomizados en las programaciones de clase de los docentes (Cisneros, Rojas y Olave, 2016).
- Profundizar la relación entre narrativa autobiográfica y formación docente en Colombia, de acuerdo con los avances investigativos en esta área (RMIE, 2014). Proponemos activar de manera más decidida en el país la centralidad de las historias de vida de los docentes (en ejercicio y en formación) como estrategia educativa para promover transformaciones en didáctica de la lengua materna.
- Revisar la dimensión teleológica de la enseñanza de la lengua (Olave, 2015), es decir, poner en el centro la pregunta por los fines del enseñar contenidos en torno a la textualidad, más allá de la respuesta por los objetivos y los propósitos, ambos de tipo operacional (enseñar a escribir textos; enseñar a argumentar, etc.), pero no reflexivo ni social. Se trata de un redimensionamiento del lugar de la didáctica de la lengua en el derecho a la palabra, la participación democrática, la pluralidad y la crítica.
- Reubicar el papel de la sociolingüística con enfoque pragmático y variacionista (Areiza, Cisneros y Tabares, 2012) en la didáctica de la lengua materna, sobre la base de que el aula también es un espacio de encuentro de variedades, voces y visiones diversas que se transparentan en los usos lingüísticos y que intervienen (como catalizador o como interferencia) en el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.
- Introducir aspectos de la enseñanza de la lingüística escolar en todas las materias del currículo de formación básica y media, esto es, enseñar a leer

y escribir en las diversas disciplinas (Bazerman, 2004; Thaiss, 2012) y en sus correspondientes asignaturas de educación primaria y secundaria (Farrell, Ruggles & Young, 2013; Navarro y Revel, 2013), de manera que el docente de lengua trabaje en asocio con los docentes de las demás áreas disciplinares.

Finalmente, esperamos que esta investigación contribuya a la generación de ideas, reflexiones y planes de mejora posibles para la formación de docentes de lengua materna en el país y, particularmente, para los programas de Licenciaturas que en Colombia se dedican a formar a los futuros maestros.

Desde el grupo de investigación “Estudios del lenguaje y la Educación” (categoría A de Colciencias) convocamos a la comunidad académica a discutir y compartir las inquietudes que ofrecemos en este libro. Quedamos atentos y abiertos a esos diálogos.



# **Bibliografía**



Alzate, M., Gómez, M. y Arbeláez, M. (2011). *Enseñar en la universidad saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: Ecoe.

Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M.J. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.

Areiza, R., Cisneros-Estupiñán, M. y Tabares, L. (2012). *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista (2ª ed.)*. Bogotá: Ecoe.

Baraldi, V. (2006). La investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas. *Itinerarios Educativos*, 7, 34-58.

Bautista, A. (2013). *Consideraciones sobre el concepto de literatura en los Lineamientos curriculares de Lengua castellana, de 1998*. Ponencia presentada en la mesa #1 de Política pública en el área de lenguaje y enseñanza de la literatura. Cali: Red de Lenguaje.

Bazerman, Ch. (Ed.) (2004). *Writing across the curriculum*. Consultado el 20 de mayo de 2015 en <http://mina.education.ucsb.edu/bazerman/books/books1.html>

Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 7 de mayo de 2015 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57). Consultado el 17 de enero de 2015 en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cátedra UNESCO (2013). Investigaciones e intervenciones pedagógicas en lectura y escritura: balance y perspectivas. Panel Plenario, *VII Congreso Internacional. Lectura y escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Noviembre 6-8, Córdoba, Argentina.

Cisneros-Estupiñán, M., Rojas, I. y Olave, G. (2016, en prensa). *Hacia una desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros-Estupiñán, M. (2005) “Mejorar los procesos lectoescriturales desde la educación básica”, En: Varios autores (2005), *Didáctica de la lengua materna: estado de la discusión*, Cali: Universidad del Valle, ICFES.

Cuesta, C. y Bombini, G. (2006). *Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza* (Material de cátedra).

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber a enseñar*. Buenos Aires: Aiqué.

D'Hainaut, L (1985). *Objetivos didácticos y programación. Análisis y construcción de curriculums, programas de educación objetivos operativos y situaciones didácticas*. Barcelona: Oikos Tau.

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) (2014). *Aplicativo de consulta de población indígena*. Consultado el 20 de mayo de 2014 en <http://190.25.231.237:81/gruposEtnicos/indigenas.phtml>

Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

De Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. México: Paidós.

Farrell, P., Ruggles, A. & Young, A. (Eds.) (2013). *Programs and Practices: Writing Across the Secondary School Curriculum*. Colorado: WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Fernández, E. (2009) *Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica*. Consultado el 3 de febrero de 2015 en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3517/2609>

Ferreiro, E. (2001). Prólogo. En: D. Lerner, *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultural Económica.

Fonseca, I. y Ávila, L. (2013) *Experiencia interdisciplinar en la enseñanza de la lengua materna para el ciclo V*. Ponencia presentada en la mesa 6 de Política pública en el área de lenguaje e interdisciplinariedad por el Grupo Ciudad Lenguaje. Cali: Red de Lenguaje.

Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

Foucault, M. (1992[1970]). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, M. (2001[1994]). El sujeto y el poder. En: H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Giné, N. y Parcerisa, A. (coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

Gómez, M. y Alzate, M. (2014). La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. *Educação e Pesquisa*, 40(3): 599-615.

González, L. (2013). Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. 63, 12-21.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Haroche, C., Henry, P. Et Pêcheux, M. (1971). La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. *Langages*, 24, 93-106.

Hymes, D. (1996[1972]). Acerca de la competencia comunicativa. (Traducido por J. G. Bernal). *Forma y Función* 9, 13-37.

Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias, lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Dolman

Jurado, F. (1998). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Plaza & Janés.

Jurado, F. (2001). *Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión*. Consultado el 25 de abril de 2015 en <http://www.rmm.cl/usuarios/mmarques/doc/200905230105550.LenguajeyCompetenciasFabioJurado.pdf>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultural Económica.

Lerner, D., Stella, P. y Torres M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. Buenos Aires. Paidós.

Lomas, C. (1998). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Lomas, C. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se): la educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. Bogotá: Magisterio.

Lomas, C. y Tusón, A. (2013). Lingüísticas y educación lingüística. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 63, 5-11.

Marín, M. (2004). *La enseñanza de la lengua. Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media*. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?* Buenos Aires: Autor.

Montes, J. J. (1998). Confusión de Lengua y Lenguaje, ¿otro aspecto del imperialismo mundializante? *Thesaurus*, LIII (3): 553-560.

Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

Nemirovsky, M. (2001). Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. *Textos didáctica de la lengua y de la literatura*, 27, 53-64.

Noguerol, A. (2012) La lengua para orientar el propio aprendizaje. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 59, 8-18.

Olave, G. y Rojas, I. (2010). *Análisis crítico de ejercicios usados para enseñar gramática en los manuales escolares de la educación básica secundaria*. Tesis de Maestría en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira.

Olave, G. (2015). *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Perea, N. y Pertuz, W. (2013) *Lineamientos y estándares de lenguaje. Una mirada crítica al eje de comprensión de textos desde la práctica pedagógica*. Red Caribe. Ponencia presentada en la Mesa #2 de Política pública en el área de lenguaje y enseñanza de la lectura y la escritura por la Red Caribe. Cali: Red de Lenguaje.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

Paquay, L. (coord.) (2005). *La formación profesional del maestro*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición para la política*. Consultado el 3 de abril de 2015 en <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., De La Cruz, M., Martín, E., Mateos, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó.

Red Lenguaje (2013). *Memorias del XI Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje*. Octubre 9-12, Universidad del Valle, Cali.

Riestra, D. (2010). Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 1(1): 1-15.

Rincón, G. (2003a). La enseñanza de la lengua en Colombia. *Textos Didáctica de la lengua y de la literatura*, 32, 24-31.

Rincón, G. (2003b). *Entre textos*. Cali: Universidad del Valle.

RMIE (Revista Mexicana de Investigación Educativa) (2014). Monográfico sobre Autobiografía y Educación (Compilado por E. Clementino de Souza, J. A. Serrano y J. M. Ramos). *RMIE* 19(62).

Romera, M. (2013). Lingüística del texto y enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 63, 34-42.

Sardi, V. (2001). La lingüística aplicada: Una mirada estrábica sobre la escuela. *Revista Lulú Coquette. Didáctica de la lengua y la literatura* 1(1): 121-126.

Suárez, D. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. *RMIE*, 19(62): 763-786.

Tadeu Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de estudios del currículum*, 1(1): 59-76.

Thaiss, C. (Ed.) (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/wpww/>

Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigeiro, *Las formas de lo escolar* (pp. 99-117). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Antrophos.

Vásquez, F. (comp.) (2005). *Didáctica de la Lengua materna en Colombia: Estado de la discusión*. Cali: Universidad del Valle e ICFES.

*Este libro terminó de imprimirse en julio de 2016, en los talleres  
gráficos de SuForma S.A.S., bajo el cuidado de los autores.  
Pereira, Risaralda, Colombia.*