

Autor invitado



AUTOR INVITADO

La desfragmentación: un reto en la didáctica del uso académico de la lengua*

Defragmentation: a challenge in didactics of the academic use of the language

Mireya Cisneros-Estupiñán** 

Resumen

La formación de docentes de lengua materna y el ejercicio profesional, en torno a la didáctica de la lengua materna con fines académicos, enfrenta varias dificultades entre las que se destaca, en este trabajo, la fragmentación tanto de los saberes como de los procesos de enseñanza. De allí que se aboga por la desfragmentación que permita integración y diálogo interdisciplinar entre lingüistas y didactas. Primero, se da una mirada a cómo se desarrollan las actividades académicas, luego, se reflexiona en torno al fenómeno de fragmentación del conocimiento teórico-lingüístico, la fragmentación desde políticas educativas y curriculares, la fragmentación entre la teoría y la práctica, la fragmentación didáctica, y se resalta la necesidad de desfragmentar la enseñanza de la lengua materna con fines académicos. A manera de conclusión, se llama la atención en torno a que la desfragmentación conduce a procesos más eficientes para abordar la complejidad implicada en la búsqueda de relaciones, integraciones y funcionalidades tanto de saberes disciplinares como de procesos didácticos en contextos socioeducativos y sociocomunicativos.

Palabras claves: didáctica, lingüística, lengua materna, desfragmentación, uso académico de la lengua.

Abstract

The training of teachers of mother tongue and professional practice, around the teaching of mother tongue for academic purposes, faces several difficulties among which, in this work, the fragmentation of both knowledge and teaching processes stands out. Hence, advocates for defragmentation that allows integration and interdisciplinary dialogue between linguists and educators. First, we take a look at how academic activities are developed, then, we reflect on the phenomenon of theoretical-linguistic knowledge fragmentation, fragmentation from educational and curricular policies, fragmentation between theory and practice, didactic fragmentation, and the need to defragment the teaching of the mother tongue for academic purposes is highlighted. In conclusion, attention is drawn to the fact that defragmentation leads to more efficient processes to address the complexity involved in the search for relationships, integrations and functionalities of both disciplinary knowledge and teaching processes in socio-educational and socio-communicative contexts.

Keywords: didactics, linguistics, mother tongue, defragmentation, academic use of the language.

* Este trabajo es uno de los resultados de la investigación "Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna", de la Universidad Tecnológica de Pereira, y fue presentado, con modificaciones, como conferencia central en el XII Coloquio de investigación en lenguaje y literatura", en la Universidad Francisco José de Caldas, 3 de octubre de 2019.

** Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca, magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Profesora titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Investigadora sénior de Minciencias. Correo electrónico: mireyace@utp.edu.co

Introducción

En el presente trabajo, se pone en consideración de la comunidad académica, reflexiones y análisis resultados de las investigaciones realizadas en el Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, categoría A1 de Colciencias, en sus líneas, lenguaje y educación, lenguaje y sociedad, lenguaje y comunicación, y apoyo a la investigación. Concretamente, el tema central fue construido con los coinvestigadores Giohanny Olave Arias e Ilene Rojas García, quienes se iniciaron en el semillero denominado “Lectura y escritura en la universidad” y ahora son reconocidos profesores universitarios.

A partir del supuesto de que la lengua materna se aprende en el seno del hogar y que en la institución educativa se enseñan usos académicos y funcionales de la lengua que trascienden a la vida social, es pertinente considerar que entre la enseñanza de la lengua materna y el conocimiento teórico lingüístico existen tensiones que se enfrentan y que, por supuesto, dificultan los aprendizajes que se necesitan tanto para la formación profesional de los maestros de lengua como para los desempeños que demanda la sociedad. Dichas tensiones son observadas en contextos locales, nacionales e internacionales, de allí que la relación entre didáctica y lingüística es también motivo de preocupación, análisis y debate en Colombia y más allá de sus fronteras.

La investigación titulada “Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna”, inscrita en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Tecnológica de Pereira, nos permitió hacer una observación juiciosa de lo que se propone en los programas tanto de carreras como de asignaturas y lo que ocurre en las aulas de formación de maestros y de ejercicio profesional de los maestros de niveles básico y medio. En todos estos escenarios se encontró que hay fragmentación de saberes disciplinares y de acciones didácticas. De allí que es necesario, primero, reconocer este fenómeno para que, posteriormente,

se trabaje en la búsqueda de maneras y estrategias para desfragmentar los saberes y sus procesos didácticos. A continuación, se muestran las fragmentaciones más relevantes en la enseñanza de la lengua materna.

De la mirada a las actividades académicas

En los escenarios académicos, y aun por fuera de ellos, se manifiestan las preocupaciones en torno a los niveles de aprendizaje que se ven disminuir cada vez más, con sus consecuencias negativas en los desempeños profesionales y que, en gran medida, están relacionados con procesos de lectura y de escritura en los que se pone de manifiesto el manejo de la lengua materna con fines académicos y profesionales, ya sea como aprendices o como expertos.

Frente a dificultades para asumir la cultura escrita en los ámbitos académicos y a la falta de rigurosidad que no pocas veces se observa para asumir los conocimientos disciplinares, es necesario y urgente fortalecer procesos investigativos sobre didáctica de la lengua, tanto en la formación de los docentes como en las redes conformadas por maestros interesados en mejorar los procesos educativos que emprendan proyectos de investigación que apunten hacia estos propósitos.

Particularmente, en Colombia, desde los años 1990 empieza a reconocerse que los procesos de lectura y escritura merecen atención aun en la educación superior, en la que se creía que las dificultades ya se habían superado, de allí que en algunas universidades se empezaron a ofrecer cursos que, aunque con distintas denominaciones se ocupaban de ejercitar estos procesos, en principio desde posiciones normativas y prescriptivas, y en algunos casos fueron evolucionando hacia posiciones constructivistas y críticas que se ubican en las necesidades comunicativas académicas que demandan los distintos ciclos o etapas de la educación institucionalizada.

Un aspecto que llama la atención cuando se recorren algunos trabajos del abundante y al mismo

tiempo incipiente estado del arte en torno a la lectura y la escritura en las instituciones educativas, es la heterogeneidad terminológica que emerge para designar procesos relacionados con la lectura y la escritura de textos con fines académicos: *cultura escrita, letrismo, nueva alfabetización, alfabetización terciaria, literacidad, literacia, lenguaje especializado, lenguaje de especialidad, alfabetización científica, alfabetización académica, alfabetización pragmática, letramento, lectoescritura, textualidad académica, discursividad académica* y otros. No se sabe aún si se trata de, como dice Parodi (2010), modas, tendencias emergentes, necesidad de identidad, requerimiento de diferenciación respecto a otros, fundamentos teóricos divergentes de sustento. Sin embargo, el mismo autor más adelante reconoce que:

Es probable que sea un asunto que lamentar y que la carencia de una terminología más unívoca y consensuada llegue a ser un problema para los no iniciados e incluso para los expertos. Por otra parte, también es posible que ello constituya una riqueza de miradas de donde se puede elegir y mejorar el campo. De cualquier modo, es un asunto que debe tenernos alerta y que –en mi opinión– debemos tratar de superar si no es requisito fundamental para algo robusto en la investigación y la docencia. (Parodi, 2010, p. 11)

Pero más allá de la preocupación de los nombres de las asignaturas, o de las áreas que se ocupan de la lectura y la escritura académica, está el aislamiento, unas veces más evidente que otras, donde la tarea se restringe a solo quienes se desempeñan en la docencia de asignaturas específicas relacionadas con el lenguaje y, aunque se hable de transversalidad de estos procesos, en la realidad es poco lo que se avanza.

Los microcurrículos evidencian también los esfuerzos por impartir saberes disciplinares acordes con normativas institucionales y ministeriales pero con pocas intenciones de relacionar estos saberes entre los distintos niveles de educación, ni con los contextos sociales, constituyéndose cada tema, cada asignatura, cada nivel en un fragmento de conocimiento y sin facilidad para entender su

funcionalidad en escenarios prácticos de la vida en sociedad, ya sea cotidiana o profesional (Cisneros-Estupiñán, 2005, pp. 210-213)

Otro aspecto que se puede observar a partir del análisis de programas o microcurrículos en distintas instituciones educativas que forman maestros, es el avance en la recopilación de experiencias de aula para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, como las realizadas por Jurado (2000) y Rincón et al. (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 construir propuestas concretas de intervención curricular (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016a, p. 15).

Lo anterior lleva a reconocer, nuevamente, la necesidad del trabajo integrado y sistemático por parte de los docentes en todos los niveles educativos, desde la primaria hasta la universidad, y en las distintas áreas del conocimiento, involucrando activamente a los estudiantes, en la comprensión y construcción de diversas manifestaciones discursivas, en las cuales se identifique, analice y reformule relaciones construidas a partir del conocimiento racional y crítico, el cual se divulga a través de lecturas y escrituras, para que los saberes disciplinares y los procesos didácticos no se conviertan en islas académicas o en fragmentos en los que cada uno hace lo que mejor le parece para tener éxito en su propia asignatura.

Fragmentación del conocimiento teórico lingüístico

Es reconocido que la lingüística como ciencia, cuyo objeto de estudio es el lenguaje, se ubica históricamente hace un siglo cuando el ginebrino Ferdinand de Saussure dicta su Curso de Lingüística General con cuyos apuntes sus alumnos organizan el libro con este mismo título y lo publican después de fallecido su maestro. Así, desde el siglo pasado y lo que va corrido del actual, la ciencia del lenguaje ha tenido grandes desarrollos que han implicado el desarrollo también de distintas perspectivas y corrientes para abordar este complejo y amplio objeto de estudio, lo cual ha venido generando *especializaciones e hiperespecializaciones* debido a justificaciones e intereses múltiples, y que implican desconocimientos de ciertas parcelas mientras se cultivan otras.

A veces, hoy en día, se dificulta sostener el término *ciencia del lenguaje*, en singular y, más bien se requiere hablar de *ciencias del lenguaje*. El gran desarrollo de la lingüística contemporánea, tanto en el estudio del sistema formal de la lengua como de sus relaciones interdisciplinarias, es prácticamente inabarcable para un lingüista. La hiperespecialización, mencionada arriba, dentro de la ciencia lingüística, es una prueba y una sentencia de que estamos frente a un objeto de estudio llamado *lenguaje* que, como tal, implica complejidades, dinamismos e intereses múltiples, los cuales no se satisfacen solo con las visiones inmanentistas que caracterizaron a los estudios del lenguaje en sus inicios. Todo esto ha generado variadas líneas de trabajo y desarrollos en las distintas escuelas, corrientes y perspectivas que sin una mirada o un propósito integrador se corre en riesgo de generar fragmentaciones disciplinares.

Se trata, entonces, de la fragmentación como “un subproducto indeseado de esta hiperespecialización”. Por supuesto, no es la solución o el camino abogar por procesos o corpus monolíticos y consensualistas de saberes, sino de reconocer que de ese modo, por un lado, el conocimiento teórico

de la lengua, que debería integrarse para lograr saberes interrelacionados sobre la teoría lingüística y sus interdisciplinariedades, se adquiere por *fragmentos* separados y con dificultades para encontrar sus relaciones; por otro lado, hace que se dé la desconexión, también, entre especialistas dentro de la misma disciplina o teoría (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 25).

Debido a la fragmentación de saberes y desconexión entre especialistas, los conocimientos se vuelven insulares y

[...] existe una búsqueda deliberada de desmarcarse de lo pensado y encontrado por otros, con lo cual los esfuerzos para construir conocimiento llevan a la multiplicación y, a veces, a la repetición innecesaria. Los saberes acumulados no siempre son reconocidos ni utilizados como bases sobre las cuales se deberían edificar nuevos conocimientos. (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 25)

Por ejemplo, no nos estamos leyendo entre nosotros mismos, no se reconocen esfuerzos, hallazgos y teorizaciones emergentes, los trabajos de grado se arruman en los anaqueles de las bibliotecas, los artículos de revistas, los capítulos y los libros de investigación muchas veces sirven más para satisfacción de sus autores que para que sean leídos por quienes tienen preocupaciones académicas. Cada vez es más frecuente ver cómo, cuando se proponen nuevas investigaciones o aplicaciones del conocimiento teórico y metodológico existente, solo se busca a los mismos autores y obras de siempre y se descuida la revisión juiciosa del estado del arte. El conocimiento construido desde miradas alternativas o emergentes se desaprovecha.

En los últimos años, los docentes e investigadores, más que todo en los ámbitos posgraduales (que cada vez van en aumento), la producción de escrituras en torno al campo de la didáctica de la lengua materna con fines académicos es numerosa, tanto en desarrollos teóricos como en aplicaciones de las teorías y las metodologías. En

general, parece que los investigadores nos estamos precipitando en insularidades o fragmentos que impiden la *averiguación* de lo que se ha hecho o se está haciendo a nivel local, regional, nacional e internacional. Para avanzar, es indispensable, también, dar una mirada a lo poco conocido pero que existe, ya sea para ver sus aciertos, su *validez* o no en los contextos semejantes y actuales, o para cuestionar o reformular posiciones, metodologías, concepciones, apreciaciones, etc., y ante todo, aportar a partir de lo existente. Si bien, no podemos llegar a los extremos de desdeñar los aportes de los autores clásicos y renombrados que nos sirven de fundamento, tampoco debemos pasar indiferentes frente a los otros esfuerzos.

En la ciencia lingüística y de la didáctica se han desarrollado escuelas y corrientes tradicionales y contemporáneas de naturaleza interdisciplinaria, lo cual, al carecer de miradas integradoras e interrelacionadoras, es decir desfragmentadoras, se confunde con multidisciplinarias aisladas o como aglomeraciones cuyos elementos o *fragmentos* se desconectan entre sí y da la sensación de estar frente a un montón de fichas desordenadas de un rompecabezas.

La fragmentación desde políticas educativas y curriculares

Ya en el plano de las políticas educativas y curriculares con miras hacia la enseñanza de la lengua con fines académicos, nuevamente encontramos fragmentación en el trabajo que estas las propician o las apoyan a través de los distintos documentos de las reformas educativas. Un fragmento relevante lo constituye la dimensión prescriptiva de la regulación, la cual recae sobre los objetivos del currículo, que son alineados obligatoriamente con los discursos dominantes que estructuran la política educativa y curricular (por ejemplo, el discurso de las competencias), mientras que el diseño curricular de facto (contenidos, metodologías y actividades) es responsabilidad de los proyectos educativos institucionales (PEI) y de los docentes, desde una perspectiva descentralizadora y

desregulativa, y con la justificación de la autonomía institucional y docente (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 26).

Como consecuencia, se puede encontrar incoherencias o simplemente descatamientos, en ocasiones hábilmente disimulados, hacia las políticas educativas, o faltas de funcionalidad de los aprendizajes que se trabajan en el interior de las aulas en relación con las acciones que implica la vida en sociedad, la relación entre distintas áreas de conocimiento y entre tematizaciones de una misma, y los desempeños profesionales.

La fragmentación de los saberes teóricos disciplinares sobre la lengua materna en la política curricular, de manera intencional y metodológica, muestra que la comunicación humana en clave formativa se aborda desde sus diversos planos. Sin embargo, esos planos diversos abordados de manera fragmentada generaron desconcierto y dificultades para trabajar en las aulas. Por ejemplo, Olave-Arias (2015) al examinar los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en relación con la enseñanza de la argumentación, explica:

Como competencia axiológica, la argumentación penetró en la política curricular de áreas vinculadas con la formación para la convivencia (principalmente, ciencias sociales, ética y ciudadanía) y tuvo la intención de dar una dimensión transdisciplinar a la “ética de la comunicación”, que ya aparecía como un “estándar de calidad” dentro del currículo de lenguaje. No obstante, esa intención transversal, la interpretación de la política curricular ha traducido la ética de la comunicación como un estándar desligado estructural y temáticamente en la distribución de contenidos a enseñar, y, por tanto, ese aspecto ha sido relegado a un tratamiento tangencial y particularmente prescriptivo, no analítico. (p. 238)

En ese sentido, se encuentra que hay buenas intenciones pero que en la realidad de las aulas la fragmentación continúa, pues difícilmente se realizan concreciones didácticas con estrategias

o proyectos que indiquen cómo hacerlo. Los procesos didácticos no siempre se encaminan hacia la transversalidad que se requiere y se anuncia, porque, precisamente, no se ha trabajado en buscar la manera de hacerlo. Así es que, hoy más que nunca, los esfuerzos de maestros y de las políticas educativas deben encaminarse a la búsqueda de cómo enseñar a desfragmentar la enseñanza de la lengua; por cierto, el campo de la formación de docentes la reclama con urgencia.

La fragmentación entre la teoría y la práctica

Los modelos fragmentadores de los saberes y de las prácticas imperan y modelan la formación de docentes de lengua, incluso de otras áreas. Tal y como ya lo había reconocido [Perrenoud \(2001\)](#), es evidente que los teóricos del lenguaje en sus clases, seminarios y demás actividades académicas dan una formación teórica, en muchos casos, sin ahondar en la necesidad de que los estudiantes (futuros maestros) reconozcan la funcionalidad de los saberes teóricos con las prácticas educativas que deberán realizar en su desempeño profesional. Mientras que los encargados de la formación en didáctica y pedagogía procuran enseñar teorías y estrategias, pero sin una relación directa con los saberes. En otras palabras, cada uno va por su lado.

Una revisión a los currículos de formación docente en lengua materna confirma ese modelo. La separación de las asignaturas Práctica Docente y Didáctica de la Lengua lleva a pensar en esa escisión de base entre teoría y práctica, que en el terreno es defendida como separación metodológica. El problema central aquí es el desplazamiento de la pregunta por la pertinencia de los saberes teóricos en los contextos de acción, de un lado, y la asistematicidad del activismo y del hacer espontáneo desde la experiencia profesional. ([Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016a](#), p. 17)

Además, la organización modular de las carreras universitarias refuerza el modelo de una formación en compartimentos, a veces sin el diálogo requerido

entre ellos como si se tratara de una serie de fichas sueltas de un rompecabezas. En este sentido, la educación por *créditos*, por ejemplo, está llevando a la idea de la preparación profesional como una sumatoria o una acumulación de asignaturas aprobadas, en *perspectiva bancaria* ([Perrenoud, 2001](#)). Aquí, hace falta, entonces, articulación y continuidad, coherencia y cohesión intradisciplinar para formar docentes que puedan construir currículos y planes de clase menos fragmentados ([Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016a](#), p. 28).

Los campos del saber programados por asignaturas, en gran medida, disocian la didáctica de los saberes y estos, a su vez, de la funcionalidad en los mismos contextos académicos y sociocomunicativos.

La fragmentación didáctica

En vista de que las orientaciones disciplinares y las prácticas de enseñanza tienden hacia la fragmentación, al igual que las directrices político-curriculares y magisteriales, los procesos didácticos también se realizan por fragmentos en el aula de clase. Los libros de texto y las guías proporcionadas a los maestros para sus actividades muy poco presentan desafíos para la interrelación y articulación creativa de los saberes, porque, más que todo, refuerzan la fragmentación en las llamadas por [Litwin \(2000\)](#) *configuraciones didácticas*.

En los dispositivos didácticos configurados, se sigue el dispositivo explicación-modelo-comprensión-aplicación, con el cual se sigue la trayectoria desde lo teórico hacia lo práctico; de ese modo, los contenidos se presentan como estrategias, técnicas o instrucciones hacia tareas de comprensión y producción textual. De ese modo, las asociaciones entre las prácticas involucradas en este dispositivo son, pues, instrumentales y tienen dependencia directa con un texto-base postulado como modelo tanto para la comprensión de los conceptos, como para la producción de textos que repliquen el primero en sus líneas fundamentales ([Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016a, 2016b](#)).

Las reconfiguraciones de las prácticas de enseñanza, que propician los dispositivos didácticos, reorientan y direccionan los dispositivos pedagógicos. Así, desde los conocimientos de la forma y funciones del lenguaje contruidos desde la lingüística, las prácticas se dirigen hacia el dominio cognitivo de las definiciones, de los modelos y las tipologías y caracterizaciones de diferentes géneros textuales; y, desde los conocimientos y metodologías contruidos en el interior de la didáctica, se dirigen hacia la replicación de los modelos teóricos.

De allí que los procesos que se desarrollan en los dispositivos didácticos para la enseñanza de la lengua materna se realizan de manera estandarizada y fragmentada, a la vez que son, principalmente, estructurales y estructurantes, porque así organizan los saberes dentro de los dispositivos y, además, enfocan su funcionamiento y producción. De ese modo, los procesos fragmentarios se dan tanto interna como externamente en los dispositivos configurados.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los saberes teóricos lingüísticos implican la conceptualización, pero esta, a través de los dispositivos, indica si el estudiante domina o no el saber enseñado y se considera como el indicador del grado de rigurosidad de los contenidos enseñados y aprendidos. Sin embargo, en la formación de maestros y en las demás prácticas educativas conducentes a la aprobación de distintos niveles de la educación institucionalizada, las conceptualizaciones se exponen magistralmente y se desligan del *todo* que debería implicar una formación integral.

En ese sentido, no se dejan esperar las valoraciones negativas al enfoque por contenidos, denominado *enseñanza tradicional*, porque se considera transmisionista-transferencial y sin la participación activa de los agentes involucrados, porque, desde ese punto de vista, el docente se limita a ser un repetidor de conocimientos preexistentes y el estudiante a ser receptor pasivo sin la oportunidad de aportar o transformar el conocimiento acorde con las necesidades contextuales, teóricas y funcionales.

Sin embargo, las críticas se deben revisar con precaución, porque, muchas veces, se exagera en el juzgamiento de que tanto del docente como del estudiante se convierten en agentes pasivos, llegando, incluso a subvalorar o subestimar la importancia de los contenidos que corresponde enseñar de acuerdo con las programaciones curriculares, lo cual es consustancial a la labor de educar (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 30). De allí que al maestro le corresponde equilibrar adecuadamente los saberes y las prácticas para no caer en extremismos que afectan negativamente los procesos didácticos.

En este orden de ideas, la inclusión de los contenidos en el *aprendizaje significativo* y el propósito socioconstructivista ameritaron el reconocimiento de una dinámica didáctica donde ellos dejan de ser estructuras conceptuales descontextualizadas, para convertirse en acciones dinámicas, como hechos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. Según Coll y Solé (1987):

Para cualquier ámbito del saber es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías señaladas; otra cosa será que en determinadas áreas curriculares se conceda mayor importancia a unas que a otras, o que en determinados niveles de educación escolar la orientación que se atribuya a un área concreta priorice un enfoque –conceptual, procedimental, actitudinal– por encima de los restantes. Lo que a nuestro juicio es importante es que todos deben ser objeto de aprendizaje y, consecuentemente, objeto de enseñanza. (p. 24)

Desde un enfoque no solo cognitivo, sino sociocognitivo, se posibilita el aprendizaje si en la institución educativa se generan espacios y guías prácticas en las que circulen y se articulen diferentes tipos de saberes, tanto los contruidos y aprendidos previa y externamente a la institución educativa como los que están presentes en los constructos teóricos de las diferentes disciplinas.

La conceptualización de esos saberes (de sentido común, experienciales, interaccionales, teóricos,

etc.) y la integración en forma de contenidos es parte de los procesos docentes, en nuestro caso específico, de la educación lingüística. Para lograrlo, es necesario estructurar un corpus de conocimientos de modo que permita el paso del manejo intuitivo de la lengua, a la reflexión y la conciencia de su uso en la comunicación humana. Así, los contenidos ya no proporcionados desde una sola dirección, sino reconstruidos colectivamente, dejan de ser fragmentos y se integran adecuada y funcionalmente en los procesos didácticos. Al decir de Camps (2001, p. 7): “los contenidos no pueden ser objeto de estudio por sí mismos; es necesarios estudiarlos en la relación que establecen con los procesos dinámicas de enseñanza y aprendizaje”.

El enfoque por proyectos de lengua busca la integración de los distintos aprendizajes, de afuera y de dentro de la institución, de los construidos desde la cotidianidad social como de los construidos teóricamente, es como establecer puentes que conecten y que de ese modo los aprendizajes de los contenidos no sean paréntesis en la vida de los estudiantes, sino que transformen los discursos y enriquezcan los conocimientos en relación con los contextos reales.

De ese modo, por ejemplo, se pueden formular propuestas de producción textual y discursiva orales, escritos o multimediales, en situaciones que pueden ser simuladas de la comunicación real en sociedad. En ese caso, los objetivos específicos de aprendizaje apuntan a lograr un objetivo general de cualquiera de los tipos de producción textual. Ese proceso de construcción textual puede resultar de actividades integradoras que se desarrollan con el acompañamiento del maestro y de los pares, enriquece la adquisición de significados comunicativos en torno a la comprensión y producción de textos y discursos pertinentes en ámbitos académicos y sociocomunicativos.

Sin embargo, en este último enfoque puede ser negativo que el docente o los estudiantes de manera improvisada decidan qué proyecto realizar. Para algunos analistas solamente se trata de un proyecto cuando el objetivo final ha sido propuesto por los estudiantes, quedando el rol del docente supeditado

a los intereses que surjan dentro de la clase, con el riesgo de que haya una superposición del estudiante sobre el docente, quien se vería limitado para orientar el aprendizaje desde su idoneidad como profesional que es. De allí que, en el enfoque por proyectos, se requiere una planificación negociada entre los actores (profesores y estudiantes).

Otro aspecto para tener en cuenta es el riesgo de que se llegue a confundir el enfoque por proyectos con un conjunto de actividades para *rellenar* los tiempos asignados para las clases de lenguaje en las instituciones educativas, y se reduzca solo a un activismo que aporte muy poco. En consecuencia, se puede dar el desplazamiento o la eliminación de los saberes y de las reflexiones en torno a los conceptos involucrados.

Una buena interpretación y una adecuada aplicación de este enfoque motiva y moviliza las conceptualizaciones desde las necesidades que el alcance del objetivo vaya demandando. Con ello, los conceptos son parte importante en concreción de las actividades, y no se diluyen en la abstracción teórica. (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 32)

Hacia la desfragmentación de la enseñanza de la lengua materna con fines académicos

El término *desfragmentación* lo adoptamos del campo tecnológico informático, y con él ilustramos la necesidad de unir los fragmentos a los cuales se ha reducido la enseñanza de la lengua materna en las instituciones educativas de distintos niveles, para integrarlos en un todo que sería el proceso de formación académico, teórico y práctico. Todo esto porque la fragmentación en diferentes niveles impide la articulación de los saberes disciplinares y de las actividades didácticas en tono al lenguaje en la vida académica y sociocomunicativa de los estudiantes, pese a que esa interconexión forma parte de la cotidianidad misma pero que desde las aulas se fragmenta.

Para contribuir a desfragmentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje se debe concebir las

clases de lenguaje como espacios de interconexión y transversalidad, en los cuales se configure el *todo*, ya que este se pierde en la dispersión de los fragmentos. De allí que es pertinente recurrir a la metáfora del rompecabezas que implica la construcción y reconstrucción de una figura completa. Para ello se requiere planear y desarrollar prácticas didácticas que rearticulen, ensamblen, conecten y acoplen adecuadamente los fragmentos disgregados y que son portadores de conocimientos, en nuestro caso particular, buscamos que la enseñanza de la lengua se entienda como un *todo*.

Ese *todo* no es más que una figura entre muchas otras, una construcción que explora una arista del conocimiento del lenguaje y de su enseñanza, pero que no pretende abarcarla; no hablamos entonces de una didáctica *integral* (por su sentido moralizante) ni *integradora* (por su sentido finalista), sino de una desfragmentación que, como en el juego del rompecabezas, permite explorar la funcionalidad de las partes-piezas que plantean un acertijo, orientan un conjunto de intentos y conducen a dar sentido a sus significados aislados (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b).

Si se concibe el aula como el espacio en el que se oriente a los estudiantes para que reconstruyan el rompecabezas, el docente de lengua materna tiene la tarea y la responsabilidad de organizar, previamente, las fichas, recortar los bordes, construir las fichas faltantes, asegurar las uniones. Esto es posible si el docente visualiza el conjunto final y aprende a ensamblar diferentes saberes y prácticas, y a desmontarlas sistemáticamente enfrentando, reconociendo y motivando niveles de complejidad adecuados y procesos graduales de razonamiento, análisis, reflexión y acción. Es decir, se necesita trabajar en la búsqueda de los mejores procesos de articulación de y entre saberes sobre el lenguaje, el sistema formal de la lengua, las competencias lingüístico-comunicativas de los estudiantes y las funcionalidades en la comunicación para conectarlos de manera coherente y provechosa en la búsqueda del aprendizaje de prácticas académicas y socio-comunicativas pertinentes.

En la enseñanza de la lengua materna, la desfragmentación es múltiple pues implica relaciones con los saberes disciplinares (conocimiento de la forma y de la sustancia de la lengua, así como sus abordajes interdisciplinares), transversalidades, acciones didácticas en función de aprendizajes conceptuales y funcionalidades en contextos diversos y variados; de ahí que, sin la concientización por parte de maestros y de gestores de políticas educativas, la desfragmentación resulta difícil: "Se trata de una complejidad que abarca la diversidad interna del campo y el aislacionismo sobre el cual se sostiene la política curricular, la formación magisterial y algunas orientaciones didácticas" (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b, p. 24).

En Colombia, en los *Lineamientos curriculares* y los *Estándares de competencias para el área de lenguaje*, el docente tiene la misión de buscar maneras de vertebrar y unificar los ejes que estos documentos plantean para desarrollar la enseñanza de la lengua materna. En consonancia con estos propósitos que requieren abordajes interrelacionados, se ha explorado la posibilidad de la desfragmentación desde, por ejemplo, proyectos de lengua; lamentablemente, se trata de experiencias docentes poco difundidas y que por lo mismo son invisibles en las comunidades académicas.

De allí que se hace imprescindible promover la sistematización de experiencias, enseñar a escribir artículos académicos a los profesores de educación básica y media, fomentar la retroalimentación entre pares y proponer proyectos de investigación colectiva sobre la didáctica de la lengua materna con propósitos desfragmentadores, como desafíos para mejorar el ejercicio de la profesión docente. En otras palabras, es necesario generar en los procesos didácticos de la lengua materna relaciones dialogantes entre maestros de lengua y entre estos y los de otras disciplinas, así sus objetos de estudio sean distintos.

Finalmente, en la búsqueda de la desfragmentación de los saberes disciplinares, una opción podría ser el estudio y aplicación de las propuestas del pensamiento complejo (Morin, 1990, 1999;

García, 2006), que podrían ayudar en el paso de lo interdisciplinar a lo transdisciplinar, en función de la emergencia de campos de intersección más allá de la simple superposición de saberes; esto tal vez facilitaría el ensamblamiento de saberes en torno al lenguaje y su enseñanza para fines académicos, lo cual puede permitir la recontextualización de los conocimientos, desde el campo de producción intelectual hacia el pedagógico y didáctico (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b).

A manera de conclusión

Así como en el campo de la informática, donde la desfragmentación permite acomodar los archivos en un disco de manera que no queden espacios vacíos, la propuesta de desfragmentar la didáctica de la lengua materna con fines académicos, profesionales y sociocomunicativos conduce a procesos docentes más eficientes y complejos en la búsqueda de relaciones, integraciones y funcionalidades.

Lamentablemente, asistimos a una escasez de difusión de experiencias docentes que podrían servir para ampliar y profundizar en la reflexión y en la construcción de saberes didácticos que orienten procesos desfragmentadores. Necesitamos integrar y conformar equipos de investigación interesados en estos propósitos, no solo para replicar, sino para avanzar en la construcción de experiencias y de reflexionar y debatir con distintos actores educativos como interlocutores válidos a fin de evitar los aislamientos y lograr integraciones de los saberes disciplinares, las acciones didácticas y los escenarios sociocomunicativos.

En fin, el reto de desfragmentar la enseñanza del uso académico de la lengua materna requiere una combinación poderosa de vocación docente, creatividad, cálculo y miradas hacia las exigencias de los contextos socioeducativos y sociocomunicativos que, ahora más que nunca, son cambiantes y diversos. El desafío no es fácil, pero el campo está abonado.

Referencias bibliográficas

- Alzate, M., Gómez, M. y Arbeláez, M. (2011). *Enseñar en la universidad saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: ECOE.
- Camps, A. (2001). Introducción. En *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.7-22). Barcelona: Graó.
- Cisneros-Estupiñán, M. (2005). Mejorar los procesos lectoescriturales desde la educación básica. En *Didáctica de la lengua materna: estado de la discusión* (pp. 209-222). Cali: Universidad del Valle, ICFES.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. y Rojas-García, I. (2016a). *Didáctica de la lengua materna en Colombia: currículos y visiones docentes*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. y Rojas-García, I. (2016b). *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coll, C. y Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, (3), 19-27.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Jurado, F. (2000). Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión. En M. Henao y J. O. Castro (comps.), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (pp. 78-122). Bogotá: Colciencias, Socolpe, Icfes.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Olave-Arias, G. (2015). *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación*

media. [Tesis de maestría]. Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua y Editorial Planeta.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*,

XIV(3), 503-523. Recuperado de http://www.uni-ge.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Rincón, C. et al. (2005). *Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle e Icfes.

