

2017-01-01

Competencias e investigación educativa en un curso de Lingüística

Jhon Alexánder Monsalve Flórez

Universidad Industrial de Santander, monsalve-jhon@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Monsalve Flórez, J. A.. (2017). Competencias e investigación educativa en un curso de Lingüística. *Actualidades Pedagógicas*, (70), 147-164. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4194>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Competencias e investigación educativa en un curso de lingüística

Jhon Alexander Monsalve Flórez

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

monsalve-jhon@hotmail.com



Resumen: Este artículo presenta la descripción de un proceso de intervención en el aula, mediante el cual se potencian competencias profesionales, a partir de la integración de saberes, habilidades y actitudes que sirvan como base para la reflexión del quehacer y el ser docente de lengua. De acuerdo con lo anterior, el enfoque por competencias orienta los fines pedagógicos de la propuesta: se expone el papel de la investigación como estrategia didáctica para la potenciación de competencias académicas y profesionales. Para ello, se tiene presente el proceso y el resultado de algunas pesquisas realizadas por docentes en formación de Licenciatura en Español y Literatura. Así, se lograron establecer relaciones entre los saberes académicos del estudiantado y las habilidades y actitudes del profesorado de lengua materna.

Palabras clave: competencias, gramática, investigación educativa, lingüística, enseñanza gramatical.



Recibido: 26 de febrero de 2017

Aceptado: 18 de junio de 2017

Cómo citar este artículo: Monsalve Flórez, J. A. (2017). Competencias e investigación educativa en un curso de lingüística. *Actualidades Pedagógicas*, (70), 147-164. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4194>



Competencies and educational research in a linguistics course

Abstract: This article describes a process of classroom intervention in order to strengthen professional competencies through the integration of knowledge, skills, and attitudes that serve as a basis for a reflection on what it means to work as a language teacher. According to the above, a competency-based approach guides the pedagogical purposes of this proposal: it explains the role of research as a didactic strategy for the enhancement of academic and professional competencies. To this end, it analyzes the process and results of researches carried out by future teachers studying at the BA program in Spanish and Literature. Thus, it was possible to establish relationships between the academic knowledge of students and the skills and attitudes of teachers who teach their native language.

Keywords: competencies, grammar, educational research, linguistics, grammar teaching.



Habilidades e pesquisa educativa em um curso de linguística

Resumo: Este artigo apresenta a descrição de um processo de intervenção na sala de aula, através do qual se potencializam habilidades profissionais, a partir da integração de saberes, habilidades e atitudes que sirvam como base para a reflexão do que fazer e o ser docente de língua. De acordo com o acima mencionado, a abordagem por habilidades orienta os fins pedagógicos da proposta: se expõe o papel da pesquisa como estratégia didática para a potencialização de habilidades acadêmicas e profissionais. Para isso, leva-se em conta o processo e o resultado de algumas pesquisas realizadas por docentes em formação de Licenciatura em Espanhol e Literatura. Assim, foi possível estabelecer relações entre os saberes acadêmicos dos estudantes e as habilidades e atitudes dos docentes de língua materna.

Palavras chave: habilidades, gramática, pesquisa educativa, linguística, ensino gramatical.



Introducción

En el proceso académico, ético y profesional de un docente en formación no puede obviarse la reflexión científica en torno a las problemáticas educativas que le competen como futuro mediador. Esto implica un trabajo necesario, honesto y comprometido de, al menos, tres actores: la universidad, como ente propiciador del encuentro del estudiante con la construcción del conocimiento y la potenciación de competencias, donde se determinan directrices de egreso que permiten orientar, tras un mismo fin, el desarrollo integrado de saberes, habilidades y actitudes; los profesores universitarios, quienes, comprometidos con la formación docente, proponen los caminos pertinentes para el cumplimiento de los propósitos académicos y profesionales de los futuros licenciados, y, por último, los educandos, los cuales tienen el papel protagónico en los procesos de aprendizaje, que son, en esencia, los que predominan y construyen la autonomía del docente en formación.

En el marco de la investigación aquí expuesta, el primer actor, la Universidad Industrial de Santander, determina algunos parámetros que caracterizan profesionalmente al egresado de Licenciatura en Español y Literatura; entre esos parámetros se encuentran: “Fomenta y realiza la investigación en los diferentes campos del lenguaje y de la actividad educativa”, “Comprende, critica e innova los procesos educativos de la lengua española, de literatura y de la comunicación humana” y “Tiene capacidad de intervención en los procesos pedagógicos y didácticos del lenguaje” (Universidad Industrial de Santander, s. f.). A partir de estos preceptos, se puede identificar la intención y prospectiva de la universidad en la formación de investigadores en ámbitos didácticos de la lengua materna. Para que se logren tales objetivos, es necesario que, desde los primeros niveles, se oriente pedagógica y didácticamente al estudiante en actividades de investigación. Hacerlo partícipe de estos procesos permite la inclusión del futuro educador en una cultura académica, en la cual se elimina la jerarquización del conocimiento y se adquiere, por ende, no solo la capacidad de intervención en los procesos pedagógicos, la comprensión de las mediaciones en lengua española y la investigación autónoma de los diferentes campos de la actividad educativa, sino también se logra la ruptura de un dudoso paradigma en

el que la ciencia se convierte en privilegio y, por lo tanto, resulta de difícil alcance para los que apenas comienzan. En palabras de Porlán (1997):

En esta situación social donde la ciencia es un mito y el conocimiento generado por ella se supone verdadero y objetivo las personas tienden a aceptar con normalidad la jerarquización del conocimiento y, como consecuencia de ello, su falta de participación en aquellas decisiones que requieren de conocimientos técnicos específicos. (p. 23)

Dentro de este contexto, se propone, por parte del profesor del área de Lingüística II, la ruptura de tales esquemas y valoraciones a través del diálogo con los futuros maestros. En la misma línea de las pautas institucionales, se plantea el desarrollo de pesquisas que relacionen las temáticas disciplinares con las competencias del docente de español. No se reducen los objetivos del curso al componente lingüístico: se plantea la complementariedad entre el saber sobre la lengua, el saber mediar en torno de la lengua y el ser maestro de lengua. La tarea del segundo actor, si bien es importante para encaminar los procesos hacia los fines adecuados, no es la más trascendente. Los estudiantes —para el caso, docentes en formación— actúan de manera protagónica en el desarrollo de las pesquisas propuestas: formulan objetivos, obtienen el corpus, analizan los datos, evalúan y concluyen. El mediador acompaña y guía el desarrollo de estos momentos, pero no coarta la competencia propositiva ni la autonomía de los futuros maestros.

A partir de lo anterior, un proceso didáctico mediado por la investigación podría trascender los niveles de la educación tradicionalista y unidireccional. La configuración de la autonomía del licenciado en formación se desarrollaría paralelamente a la construcción del conocimiento, siempre y cuando las actividades de investigación sean significativas. En *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*, Pérez, Soto, Sola y Serván (2009) afirman: “Para que el aprendizaje sea relevante tiene que vincularse con los problemas reales de la vida cotidiana que interesan y motivan al aprendiz” (p. 11). De este modo, el aprendizaje autónomo sería, en el ámbito académico y de acuerdo con la concepción de Argüelles y Nagles (2007):

[...] un proceso que estimula al estudiante para que sea el autor de su propio desarrollo y en especial, para que construya por sí mismo el camino que

debe seguir, para lograr el conocimiento que ignora y para que disponga de un método o procedimiento que le permita poner en práctica, de manera independiente lo que ha aprendido. (p. 97)

Por lo tanto, no habría autonomía sin procesos significativos. La investigación —como proceso que permite al estudiante, a partir de procedimientos característicos de las áreas de estudio, poner en práctica lo que ha aprendido— resulta el eje principal en la construcción autónoma del conocimiento, solo si los objetivos y recursos de esta mediación se relacionan con las competencias académicas y profesionales, las cuales se potencian a lo largo de la formación universitaria.

Estos fundamentos son, por ende, indispensables para orientar el curso de Lingüística II de la Universidad Industrial de Santander. La formación de docentes autónomos e investigadores que sean capaces de relacionar los componentes disciplinares con las prácticas educativas resume el propósito de esta estrategia didáctica. En otras palabras, lo que busca este proyecto es la complementariedad entre los procesos gramaticales de las variaciones lingüísticas en Colombia y los procesos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la gramática en el aula. Así, se forjan las bases de la investigación educacional en relación con los temas curriculares y el aprendizaje se vuelve significativo, relevante: los conceptos gramaticales no se reducen a la descripción lingüística y teórica de la lengua, sino que trascienden a la práctica del contexto escolar.

Competencias profesionales en la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander

La razón por la cual el aprendizaje se vuelve significativo es, justamente, la conexión que se plantea entre el hacer académico y el hacer profesional. Cuando se habla de competencias profesionales, se orienta la atención, desde la academia, a los saberes, las habilidades y las actitudes que un estudiante debe potenciar para desenvolverse idóneamente en su campo. Según el Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (1999), “el enfoque de competencia profesional se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de

las personas, las empresas y la sociedad en general” (p. 11). En ese mismo sentido, Arbeláez, Corredor y Pérez (2009) relacionan las actividades académicas con las competencias profesionales: “[...] es necesario considerar que el desarrollo de competencias académicas que viabilicen el desarrollo de competencias laborales implica el estudio de las significaciones e intencionalidades atribuidas a las competencias en el ámbito empresarial” (p. 92). No es este el espacio para abordar las críticas que se han propuesto en torno a la tecnificación de la educación desde el enfoque por competencias, pero sí es pertinente aclarar que en el ámbito educativo las competencias profesionales deben pensarse más en función de procesos didácticos en los que participen seres humanos que en función de procesos burocráticos. Además, cuando se parte de este enfoque, el aprendizaje del estudiante no se reduce exclusivamente a las habilidades: así, las competencias constituyen el hacer, el saber y el ser, como modalidades configuradoras de sujetos integrales. De acuerdo con lo anterior, las competencias profesionales de los futuros licenciados en español y literatura, según los resultados expuestos en el presente trabajo, se potencian desde la academia a modo de reflexión sobre la práctica profesoral, con base en corpus de análisis propios del ámbito educativo.

152

■ Para comprender las competencias profesionales que potencian los estudiantes de Licenciatura en Español y Literatura, es necesario contar con el perfil del egresado de esta carrera, propuesto por la Universidad Industrial de Santander. Uno de los desempeños profesionales es: “Fomenta y realiza la investigación en los diferentes campos del lenguaje y de la actividad educativa” (Universidad Industrial de Santander, s. f.). Si se trata de relacionar las competencias académicas con las necesidades laborales, resulta imprescindible que la mediación en la formación docente vaya de la mano con estrategias didácticas que permitan la integración entre el saber, el hacer y el ser. En el campo profesional, para fomentar y llevar a cabo investigaciones en actividades educativas, es importante que el estudiante, en el desarrollo de su carrera, participe en procesos de pesquisas educativas. Así mismo, la investigación, como mediación didáctica, implica la crítica y la capacidad de intervención en procesos pedagógicos de la lengua, como se describe en los siguientes desempeños: “Comprende, critica e innova los procesos educativos de la lengua española, de literatura y de la comunicación humana” y “Tiene capacidad de intervención en los procesos pedagógicos y didácticos del lenguaje” (Universidad Industrial de Santander, s. f.).

Lo anterior justifica la presencia de la investigación en el aula como medio para potenciar competencias académicas en función de competencias profesionales: “las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional (concebido como el conjunto de acciones o funciones que desarrollar por un buen profesional en el ejercicio de su actuación profesional)” (Zabalza Beraza, 2007, p. 2). En las próximas páginas se describe el proceso de intervención que forma parte de un proyecto de investigación mayor, caracterizado por la relación entre lingüística y educación.

La investigación educativa: descripción y puesta en escena

En las ciencias humanas se ha dado prioridad a la metodología cualitativa de la investigación, que, en palabras de Strauss y Corbin (2002), es el proceso de comprensión del mundo, a partir del cual se indaga “sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones” (p. 20). Según estos objetivos, el estudio de una práctica educativa se desarrolla bajo la misma metodología. No obstante, en este contexto, el enfoque tiende a la particularidad de los procesos sociales y humanos dentro del aula. Por tal motivo, se ha propuesto el término *investigación educativa* para dar cuenta de los procedimientos de evaluación, reflexión y análisis en torno a las problemáticas características de la escuela, específicamente desde los hechos internos. Al respecto, Bernardo Restrepo Gómez (1997) presenta la siguiente definición:

[...] la investigación educativa se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para dentro en la escuela, pero no solo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa). (p. 23)

En coherencia con este enfoque, el profesor de Lingüística II propone a los docentes en formación ciertas líneas temáticas relacionadas con lo gramatical y con los procesos que se llevan a cabo dentro de la escuela

secundaria en Colombia. Por lo tanto, las prácticas que se desarrollan en el aula de español no se analizan desde teorías diferentes a las pedagógicas; si así fuera, el concepto de investigación educativa perdería pertinencia y, en su lugar, cabría el de *investigación sobre educación* (Restrepo Gómez, 1997). Así, la pesquisa educativa de los futuros maestros se desarrolla con base en procesos pedagógicos de la enseñanza de la gramática que se llevan a cabo *dentro* de las aulas de español en el bachillerato. La investigación educativa se configura como un medio de reflexión alrededor de prácticas emparentadas con las competencias académicas y profesionales, las cuales deben potenciarse durante la formación del docente de lengua española.

Jonh Hayman propone una alternancia conceptual de este tipo de pesquisa. Para Hayman (1991), se habla de *investigación educacional* cuando, por medio del análisis, la consulta y la indagación, se buscan soluciones a problemas del ámbito educativo: “[...] tiene un propósito único y específico, y este consiste en proporcionar información (o conocimiento) mediante el cual la educación pueda resultar más efectiva” (pp. 12-13). Así, la investigación trasciende lo teórico: permite no solo la comprensión de las prácticas educativas, sino también la posibilidad de aportar a su mejoramiento. En este sentido, Lizardo Carvajal (1994) cuestiona la cientificidad pura, ajena al contexto: “La práctica científica, y en ella la investigación, no puede explicarse por fuera del contexto de la producción social. Es en ella donde se origina y es en ella donde se comprueba. Todo problema social [...] requiere una respuesta del hombre” (p. 43).

Para comprender las problemáticas de la enseñanza de la gramática y proponer soluciones, los futuros maestros optan por el análisis de valoraciones de profesores y estudiantes. Esta metodología de investigación es cualitativa y se encasilla dentro del enfoque fenomenológico de la ciencia, el cual, según Taylor y Bogdan (1994, citado por Galeano, 2004), sirve como medio para “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es la que las personas perciben como importante” (p. 17).

Orientación del proceso de investigación

María Eumelia Galeano (2004) define la metodología cualitativa como “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos y de las relaciones

que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p. 16). A partir de esta metodología, se proponen algunos pasos para el desarrollo óptimo de la pesquisa. En primer lugar, los estudiantes proponen el tema de investigación y escriben la propuesta, entendida, según Toro Jaramillo (2010), como el espacio “donde el investigador esquematiza su problema de investigación, sus propósitos y alcances” (p. 169); esta propuesta se amplía conceptual y teóricamente hasta dar forma al proyecto de investigación. En segunda instancia, ya con los objetivos claros, los investigadores generan preguntas en torno a la valoración de maestros y estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática; esos interrogantes forman parte de entrevistas semiestructuradas, cuyos productos se comprenden como archivos de investigación de los que surge el corpus de análisis. En tercera medida, los futuros maestros sustentan oralmente tanto el corpus como el proyecto e inician la escritura de informes parciales. Por último, los estudiantes hacen entregas esporádicas y sustentan oralmente los resultados.

La propuesta es una base orientadora de los fines, alcances y métodos de la pesquisa. Es el primer paso para la consolidación del proyecto de investigación, el cual, según Rosa María Cifuentes Gil (2011), se entiende como “una estrategia cuya elaboración posibilita integrar en forma explícita, interrogantes sobre la realidad y propuestas para su conocimiento; viabiliza el diseño y el desarrollo de estrategias y alternativas para conocer la realidad” (p. 102). De acuerdo con esta autora, dentro del proyecto de investigación se contextualiza, se justifica y se construyen los antecedentes de la pesquisa, se argumenta el problema, se precisan los objetivos, se aborda la metodología y se construyen los referentes. Con base en lo anterior, se opta por la siguiente estructura para la escritura del proyecto: título, introducción, descripción del problema de investigación, justificación, objetivos (generales y específicos), marco teórico, tipo y método, recursos institucionales, humanos o materiales y fuentes de consulta (Toro Jaramillo, 2010, p. 193).

Para obtener el corpus se tienen presentes ciertos aspectos del procedimiento de la entrevista. Letourneau (2009) expone cinco de ellos: 1) *el muestreo*, que se refiere a la delimitación del número de entrevistados, según los objetivos y tiempos de la investigación; 2) *la elección de las personas que serán entrevistadas*, que, para el caso, son docentes o estudiantes de bachillerato; 3) *las clases de entrevista*, de las cuales se opta por la semidirigida y semiestructurada, no atada a un cuestionario de preguntas cerradas, sino

a una suerte de conversación con preguntas abiertas que pueden surgir de acuerdo con lo que responda el entrevistado; 4) *la conservación de los documentos* y, por último, 5) *la preparación de los análisis*, para lo que, entre otras cosas, se transcribe lo que sea considerado corpus de investigación. En otros proyectos, el archivo de investigación no surge de entrevistas, sino de libros de texto. Por ejemplo, uno de los grupos de trabajo del curso Lingüística II desarrolla una investigación respecto a la enseñanza de la gramática en dos libros escolares de décadas diferentes, para lo cual no realizan entrevistas, sino una búsqueda de discursos ya elaborados. Ese trabajo, que será retomado en las conclusiones, se denomina *Análisis de dos libros de texto usados en octavo grado para la enseñanza de la gramática* (Armenta y Carrascal, 2015).

Al respecto de la entrevista como parte del proceso de ciertas investigaciones, se exponen algunas preguntas propuestas por grupos de trabajo que centran la atención en valoraciones de estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática: “¿Qué impresiones te dejan las clases de español en el colegio? ¿Sientes que aprender gramática y ortografía tiene alguna utilidad para tu vida diaria? ¿Qué emociones y reacciones despiertan en ti las clases de ortografía y gramática en el colegio?” (Balaguera, Jerez y Villalba, 2015, p. 65). Así mismo, se presentan algunos interrogantes propuestos por grupos que enfocan su atención en las valoraciones de los docentes sobre el mismo punto:

¿Por qué considera o no pertinente enseñar gramática en décimo y undécimo grados? ¿A partir de qué enfoques y teorías enseña gramática en décimo y undécimo? ¿En qué se diferencia la enseñanza de la gramática en su época de estudiante a la que ahora dicta en el aula? (Pacheco y Rondón, 2015, p. 71)

Ahora bien, los estudiantes escriben y, después de una revisión por parte del orientador del curso, sustentan oralmente la propuesta. De este modo, se potencian competencias en diferentes ámbitos del lenguaje. Así, la investigación se configura como un proceso de formación integral del futuro maestro en lengua materna, el cual no solo indaga en las problemáticas de la educación en su área, sino también desarrolla habilidades discursivas que le permiten actuar en nuevos contextos o géneros propios de su estancia académica y su entorno laboral.

Una de las limitaciones más evidentes de la propuesta de investigación es el tiempo para llevarla a cabo; sin embargo, los estudiantes de Lingüística

II se programan, con base en el calendario académico de la Universidad Industrial de Santander, para la entrega de avances y sustentaciones parciales de investigación. Esto indica que la mediación didáctica parte de una valoración optimista sobre los procesos de investigación, los cuales, aunque no se desarrollen completamente, pueden comprenderse como la entrada a una de las prácticas académicas más trascendentes en la universidad y la vida profesional. Si otra fuera la perspectiva, el orientador optaría por no considerar la investigación dentro del aula, con el argumento mustio de que el tiempo no alcanza para llevar a buen término este tipo de procesos. En este caso, se comprende la investigación como un acercamiento a la reflexión de aspectos educativos referentes a la enseñanza-aprendizaje de la gramática en la escuela secundaria en Santander. Esta aproximación, si bien no es exhaustiva, puede ser el punto de partida no solo de una construcción integral del docente, sino también de la comprensión de procesos investigativos más amplios.

Así, los investigadores presentan avances y sustentaciones parciales, sus pares académicos los evalúan y surgen recomendaciones pertinentes para la escritura del informe final. Esta retroalimentación lleva consigo un aprendizaje cooperativo, no direccional, y, por lo tanto, ajeno al tradicionalismo pedagógico. Al respecto, Rafael Porlán (1997) afirma:

La investigación en la escuela, al estar apoyada en un proceso de negociación constructivo e interactivo, entre alumnos, profesores y contexto natural, social y cultural, evita en gran medida las disfunciones y esquizofrenias pedagógicas entre lo formal y lo real, lo académico y lo experiencial de la enseñanza tradicional. (p. 101)

El último paso, después de las sugerencias del profesor y de los compañeros, es la entrega definitiva del informe final y la respectiva sustentación oral, en una suerte de pequeño simposio de investigación de prácticas lingüísticas y educativas relacionadas con el ámbito gramatical.

Descripción general de las conclusiones contenidas en los trabajos de investigación de los docentes en formación: teoría lingüística y enfoques de la enseñanza de la gramática

En el transcurso del semestre académico, las temáticas de Lingüística II giran en torno a la reflexión sintáctica de la lengua materna. Las estrategias didácticas pueden variar según el enfoque desde el cual se aborde la teoría gramatical. Por una parte, el profesor podría optar por la potenciación o consolidación de prácticas escriturales en el aula de clase, con base en análisis sintácticos. Esta perspectiva, aunque pertinente en el ámbito académico, no deja de ser limitada: de esta manera, el estudio de la sintaxis se reduciría a un contexto académico, caracterizado por un prescriptivismo propio de esa norma lingüística. Las consecuencias de este tipo de enfoques podrían repercutir en la práctica docente de los futuros maestros de español y literatura. No se niega la importancia de la gramática en la escritura académica, pero, si la atención se centra solo en esta norma, el docente en formación podrá forjar imaginarios únicamente sobre qué y cómo mediar en el aula con respecto a objetos de estudio gramaticales.

158

César Hernández Alonso (s. f.), en su texto *¿Qué norma enseñar?*, acota una de tales consecuencias: “Los que mantienen estas actitudes normativas prescriptivas adoptan una norma como modelo y tratan de imponerla a toda la comunidad lingüística, rechazando y aun despreciando las otras variedades”. Desde el punto de vista acogido en el presente estudio, podría resultar ingenuo y antiético que un profesor de lengua materna estipule cómo hablar, a partir de una norma académica que no es prioritaria en las prácticas lingüísticas de los estudiantes. Se reitera la importancia de la norma académica en el contexto escolar o universitario; no obstante, más que definirla como la norma por excelencia, habría que comprenderla, entre tantas, como una norma lingüística más. Según Eugenio Coseriu (1978):

No se trata de la norma en el sentido corriente establecida o impuesta según criterio de corrección y de valoración subjetiva de lo expresado, sino de la norma objetivamente comprobable en una lengua, la norma que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística y no aquella según la cual se reconoce que “hablamos bien” o de manera ejemplar, en la misma comunidad. Al comprobar la norma a la que nos referimos, se comprueba *cómo se dice*, y no

se indica *cómo se debe decir*: los conceptos que, con respecto a ella, se oponen son normal y anormal, y no correcto e incorrecto. (p. 90)

Del mismo modo que en la academia se sigue una norma propia de ese contexto —que aboga por los usos normales de la lengua en discursos científicos—, comunidades ajenas a las prácticas institucionales, en situaciones diversas, siguen normas características que el maestro no debería subestimar, sino, más bien, tomar como base para la mediación didáctica en el aula de lengua materna. Así, el prescriptivismo empieza a quedar relegado y surge, en su lugar, un paradigma funcionalista y sociolingüista de la didáctica, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática española. Para González Nieto (2005), esta perspectiva comunicativa implica “hablar de un paradigma mucho más complejo. [...] mientras que la lingüística formal opera con elementos simples, artificiales o de laboratorio, la lingüística del uso opera con elementos complejos, naturales e impredecibles” (p. 52). Son justamente estos elementos los que sirven como fundamento para que el docente medie en el aula; en otras palabras, más que subestimar la actualización lingüística de los estudiantes de primaria o bachillerato, el docente podrá dirigir procesos de reflexión gramatical a partir de las prácticas comunicativas de los educandos. Por lo tanto, no se trata de priorizar una norma lingüística, sino de comprender que la lengua varía según la situación o el contexto en el cual se produzca la comunicación. Por ejemplo, en un contexto ajeno al de la academia, es *normal* —en términos coserianos— el uso disfemístico de una palabra considerada soez, pero *anormal* en medio de una exposición dentro del aula de clase. Esto se relaciona de manera estrecha con la noción de *competencia comunicativa* de Dell Hymes (1972), la cual “está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (p. 22).

Juan Manuel Álvarez Méndez ha desarrollado estudios en torno a la enseñanza de la gramática, con base en el uso de la lengua por parte de los estudiantes. En el libro *Didáctica de la lengua materna: un enfoque desde la lingüística* (1987) critica la perspectiva tradicionalista y ve necesaria la inclusión de la norma en la que están inmersos los educandos, con miras a un aprendizaje significativo, mediante el estudio de la lengua a partir de los usos concretos en diastemas diversos:

Al considerar la lengua como sistema-en-sí, rígidamente organizado y autónomo, los estructuralistas deforman la realidad lingüística, que choca con la experiencia que el sujeto —usuario de la lengua— posee de la misma lengua, sobre todo cuando para explicarla se prescinde de ese sujeto que habla y que en nuestro caso, aprende. (p. 82)

Lo anterior se propone como base metodológica en el curso Lingüística II de la Universidad Industrial de Santander. Los maestros en formación reflexionan sobre los paradigmas de la lingüística, en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la gramática. Para ello —como se expone a lo largo del presente trabajo—, investigan prácticas propias del ámbito de la educación básica y media en Bucaramanga. Algunas conclusiones generales de estos trabajos se pueden sintetizar en tres aspectos. En primer lugar, los estudiantes de colegio entrevistados comprenden la gramática española en función del análisis de textos escritos, según las orientaciones de sus maestros de lengua materna; en palabras de los docentes en formación que realizaron el proyecto en el que esto se evidencia, existe:

[...] una primacía que se le otorga al texto escrito, a su lectura y su interpretación, como representante máximo de la pureza lingüística. Muy unido con esto, los estudiantes no ahorran juicios a la hora de acudir a la corrección lingüística, otra de las caras de la gramática tradicional: abundan las distinciones entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo bueno y lo malo, entre lo que es correcto e incorrecto o entre lo socialmente aceptado y lo que no es permitido en el uso de la lengua. (Balaguera, Jerez y Villalba, 2015, p. 59).

En cuanto a las valoraciones de los docentes en torno a este proceso, puede afirmarse que, en algunos contextos educativos, la perspectiva tradicionalista sigue imperante: “La respuesta [de una de las docentes] apunta al hecho de que es importante enseñar gramática para que los estudiantes aprendan a diferenciar cuáles son las categorías gramaticales” (Pacheco y Rendón, 2015, p. 30). Para estos investigadores, las razones que ofrece el maestro entrevistado no dejan de ser criticables: “[...] a diferencia del apartado del corpus trabajado anteriormente, en este la docente afirma que es importante [estudiar gramática] [...] por si en un momento dado opta por estudiar lingüística” (p. 34).

El último aspecto se relaciona con la didáctica de los libros de texto utilizados para mediar en la enseñanza de la gramática española. En efecto, se contrastaron dos libros: uno de 1999 y otro de 2011. Al respecto, los investigadores concluyen: “Los libros de texto continúan con el modelo de enseñanza tradicional de la lengua. Se sigue llevando la gramática al aula de una forma normativa y prescriptiva, perpetuando, de alguna manera, la reglamentación gramatical” (Armenta y Carrascal, 2015, p. 93).

Las conclusiones de estos trabajos, aunque poco alentadoras, sirven como base para la reflexión didáctica y pedagógica de cómo se desarrollan actualmente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la gramática española en las aulas de Colombia. La investigación educativa como mediación didáctica en los cursos de lingüística sitúa a los futuros docentes en contextos y problemáticas característicos de su campo profesional. Francisco Imberón (2002), en el libro *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, afirma: “Investigar, en educación como en cualquier otra disciplina, es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos” (p. 7). Para lograr esos fines en el curso de Lingüística II, orientado a futuros maestros de lengua, es necesario trascender los límites del aula y del prescriptivismo y reconocer el contexto de la educación básica y media, así como el de las prácticas lingüísticas de los estudiantes; solo de esa manera se logra una reflexión ética acerca de la lengua y se dejan de subestimar los discursos de los sujetos que actúan en ella. Así, el docente de lengua materna, además de ser investigador, podrá guiar procesos en el saber, el saber-hacer y, quizá fundamentalmente, el ser del joven, como ciudadano crítico y respetuoso frente a la actuación lingüística de los otros, según el contexto en el que esta se desarrolle.

Corolario

El enfoque por competencias va en contra del enfoque por contenidos de la enseñanza tradicional. Cuando se habla de competencias, se hace alusión a la integración de saberes, habilidades y actitudes para el buen desempeño de un sujeto dentro de un contexto (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009). De acuerdo con González y Larraín (2005), “las competencias son, por

tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica” (p. 30). Por su parte, Tobón (2006) define las competencias como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad” (p. 100). Aunque las definiciones anteriores guardan cierta relación descriptiva, la última parece ser más integradora, debido a que comprende la competencia como un proceso complejo, es decir, un proceso en el que deben converger el saber, el saber-hacer y el ser del estudiante. Además, propone la idoneidad como característica del desempeño: no es solo hacer las cosas, lo ideal es hacerlas de forma efectiva. Por último, la responsabilidad es un factor que determina la ética del sujeto competente, quien debe ser capaz de analizar las consecuencias positivas o negativas de su desempeño (Tobón, 2006).

La intervención didáctica en la asignatura Lingüística II de la Universidad Industrial de Santander tiene presente el enfoque por competencias, en el que confluyen: 1) *el saber del futuro maestro de lengua*: el reconocimiento de las funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas de los discursos; 2) *el saber-hacer del futuro maestro de lengua*: la reflexión en torno a prácticas de enseñanza-aprendizaje de la gramática española; y 3) *el ser del futuro maestro de lengua*: la valoración ética de las variaciones lingüísticas en sus contextos. Estas competencias se desarrollan desde la educación universitaria, con el fin de lograr la idoneidad y la responsabilidad en el desempeño profesoral del futuro licenciado.

Referencias

- Álvarez, J. M. (1987). *Didáctica de la lengua materna: un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal.
- Argüelles, D. C. y Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Alfamega.
- Armenta, A. y Carrascal, A. (2015). *Análisis de dos libros de texto usados en octavo grado para la enseñanza de la gramática* (trabajo inédito desarrollado en el curso Lingüística II). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Arbeláez, R., Corredor, M. y Pérez, M. (2009). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

- Balaguera, M., Jerez, J. y Villalba, Á. (2015). *Análisis de los discursos de los estudiantes, según sus perspectivas de la enseñanza de lo gramatical y ortográfico en la escuela secundaria en Santander* (trabajo inédito desarrollado en el curso Lingüística II). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Carvajal, L. (1994). *Metodología de la investigación*. Cali: Futuro.
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales. (1999). *Competencias profesionales: enfoques y modelos a debate*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Coseriu, E. (1978). *Gramática, semántica y universales*. Madrid: Gredos.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial EAFIT.
- González, L. E. y Larraín, A. M. (2005). Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales. En K. Cabrera y L. E. González (coord.), *Currículo universitario basado en competencias* (pp. 23-66). Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- González Nieto, L. (2005). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Hayman, J. (1991). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, C. (s. f.). *¿Qué norma enseñar?* Recuperado de https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa (traducción del original). En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Imberón, F. (coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Letourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador*. Bogotá: La Carreta Editores.
- Pacheco, P. y Rondón, A. (2015). *Análisis del discurso de los docentes de español y literatura con respecto a la enseñanza de la gramática como práctica educativa* (trabajo inédito desarrollado en el curso Lingüística II). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Pérez Gómez, Á., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M. J. (2009). *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Akal.
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.

- Restrepo Gómez, B. (1997). *Investigación en educación*. Bogotá: Corcas.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior*. Bogotá: Ecoe.
- Toro Jaramillo, I. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cualitativa/cuantitativa*. Bogotá: Editorial EAFIT.
- Universidad Industrial de Santander. (s. f.). *Perfil de egreso Licenciatura en Español y Literatura*. Recuperado de <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/cienciasHumanas/escuelas/idiomas/programasAcademicos/licEspañolLiteratura/perfilEgresado.jsp>.
- Zabalza Beraza, M. (2007). *El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria*. Conferencia presentada en las Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Barcelona, España.

