

ENSEÑANZA DE LA LENGUA E INVESTIGACIÓN

Pablo Arnáez Muga
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Núcleo Maracay

Resumen

La enseñanza de las distintas disciplinas o áreas del conocimiento, desde antiguo, se ha presentado ante los alumnos como un acto eminentemente académico, incorporando al ámbito escolar las propuestas teóricas de especialistas y las alternativas didácticas que responden a los paradigmas psicológicos imperantes. Es decir, el docente se transforma en un eco y repite modelos sin comprobar su factibilidad, su pertinencia y su validez. La labor docente, específicamente en el área de lengua, en general, ha estado y está divorciada de la investigación; sin embargo, los resultados académicos, las realidades educativas y la necesidad de impulsar un cambio en el trabajo de aula nos impelen en la búsqueda de una interacción docencia-investigación que vaya más allá del dar clase o de tabular unos resultados. El área de conocimiento, Lengua y Literatura, sigue planteando una serie de problemas que ameritan una pronta respuesta para que los disensos, las carencias y la pobreza lingüística no siga campeando en los egresados de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Para ello se propone, en este artículo, una reflexión sobre la enseñanza de la lengua y las dicotomías generadas entre diversas concepciones y modelos de aplicación. También, se realiza una aproximación al Currículo Básico Nacional de los años 1997-1998 y se describe la visión que sobre la investigación presenta el bloque de contenidos **Información e Investigación**, aparecido en los Programas de Lengua y Literatura de la Segunda Etapa de Educación Básica. Además se aborda la importancia y proyección que debe tener la investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), como casa rectora de la educación en Venezuela y la necesidad de relacionar educación e investigación. Y se finaliza con algunas conclusiones y consideraciones en torno al tema tratado.

Palabras clave: Enseñanza, Lengua materna, dicotomías, investigación, Currículo Básico Nacional y políticas investigativas.

Abstract

Since ancient times, the teaching of different disciplines or areas of knowledge has been presented to students as a result of those specialist theoretical proposes and didactic alternatives taken from the prevailed psychological paradigms. That is to say, the teacher becomes an echo by repeating models without proving their feasibility, pertinence or validity. In general, the teaching act has been and it is still divorced from research-mainly in the area of language. However, academic results, educational realities and the need to make an impact within the classroom impel us to find a link between teaching and research which goes beyond the act of giving a class or simply tabulating some results. Language and literature, treated as one area of knowledge, still show a series of problems which

need to be solved immediately in order to avoid graduates of different levels and modalities of the Venezuelan educational system to continue to be affected by linguistic dissensions, lacks, and scarcities. Therefore, in this article we intend to reflect on language teaching and the dichotomies generated between various conceptions and models of application. We will make an approximation to the Basic National Curriculum from the year 1997 to 1998 in order to describe the vision that is presented in the contents section related to **Information and Investigation** which appears in the Language and Literature Syllabus of Basic Secondary Education. Furthermore, we will address the importance of research in UPEL as being one of the leading educational centers in Venezuela and need to combine education and research. Finally, we will draw some conclusions regarding the theme discussed.

Key words: Research, maternal language, dichotomies, investigation, Basic National Curriculum and investigative politicals.

Introducción

Heidegger, en su obra Ser y Tiempo (1974), además de reaccionar contra la metafísica tradicional de esencias, plantea que las distintas disciplinas del conocimiento humano necesitan colocar a la investigación sobre nuevos fundamentos, y nosotros podríamos añadir, a la luz de las ideas que pretendemos desarrollar, que la educación debe mirarse a través del prisma de la investigación.

Así como durante mucho tiempo el paradigma positivista ha predominado en el mundo de la investigación científica y en toda investigación que pretendiese serlo, de igual manera en nuestras casas de estudio la ‘función docencia’ ha prevalecido sobre la ‘función investigación’, en detrimento del todo que es la formación integral del ser humano que posteriormente se deberá relacionar con otros seres en una interacción que busca la solución a los problemas que les afectan y a los cuales se les debe responder con soluciones posibles, realizables y cónsonas al individuo y al entorno.

En razón de esta dicotomía que ha prevalecido en los predios académicos, el presente artículo, a la luz de un estudio crítico documental y basado en el análisis de contenido, se propone un doble objetivo: por un lado, esbozar un conjunto de consideraciones sobre la enseñanza de la lengua y algunos de sus problemas y, por otro, aproximarnos al hecho investigativo como una realidad que vivimos a diario en nuestras interacciones educativas y que en términos de Bunge (1981, pp. 9-36) podríamos catalogar de “*fáctico... analítico... explicativo... abierto... útil...*”

Para ser consecuente con el título del estudio y hacer más viable y comprensible la disertación sobre la relación existente entre la enseñanza de la lengua, o cualquier otra área del conocimiento, y la investigación, se seleccionaron tres aspectos que considero pertinentes e interrelacionados en el hoy de las interacciones docentes-discentes y en el futuro del trabajo en el aula. El primero abordará la enseñanza de la lengua y alguno de sus problemas; el segundo se referirá a la importancia que se le concede a la investigación en el Currículo Básico Nacional (CBN) (Ministerio de Educación, 1998) y en los programas de Lengua y Literatura (2ª Etapa) y, en tercer lugar, se

planteará la trascendencia de la investigación educativa en nuestras casas de estudio. Comentemos brevemente el primer aspecto.

La enseñanza de la lengua y sus problemas

La educación, en general, y la enseñanza de la lengua, en particular, no pasan por su mejor momento si nos atenemos a los resultados en repitencia, deserción escolar, selección de la carrera docente y calidad de los egresados de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.

Los diagnósticos (cfr. las referencias en Arnáez, 1997 y en Serrón, 1998) sobre el manejo y dominio de las macrohabilidades: hablar, escuchar, leer y escribir, dejan al descubierto fallas profundas en la comprensión de textos utilizados en el ambiente escolar; problemas en el uso del léxico; deficiencias en la elaboración de un discurso hablado e incapacidad para hilvanar con adecuación, coherencia y cohesión un texto escrito. Amén de las carencias en la apropiación de los aspectos relacionados con lo morfológico, lo sintáctico, lo lexicológico, la puntuación y la ortografía.

Frente a este panorama nada halagador y poco estimulante que debe cuestionar a docentes e investigadores, aparecen los nuevos diseños curriculares tanto en la UPEL (1997) y en otras universidades, como en el Ministerio de Educación (1997a y 1998).

Ahora bien, sobre la aparición y aplicación de los nuevos *pensa* caben diversas lecturas. Les presento mi reflexión al respecto y me detengo en el Plan de Estudio que se ejecuta en el Departamento de Lengua y Literatura de la UPEL, Núcleo Maracay y en los Programas de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación.

A simple vista se observa un “*aggiornamento*”, una actualización en los contenidos que comprenden los diversos programas. Las teorías lingüísticas más en boga (sociolingüística, psicolingüística, pragmalingüística, lingüística textual, teoría de la comunicación y de la información, entre otras) ocupan su espacio y aparecen como soporte del discurso académico. Los títulos de algunas asignaturas son sugerentes (“Producción y Comprensión de textos”, “Análisis del significado”...) y apuntan, al menos en el deseo y en la intencionalidad, hacia la búsqueda de respuestas a los problemas que se mencionaba *supra*.

No obstante, la comunidad intelectual venezolana-principalmente a través de artículos de prensa, ponencias e informes- también explica varios de los macroproblemas de la educación venezolana en función del gran ‘decalage’ entre las exigencias de objetivos (obligatorios) iniciales ideales y los conocimientos y destrezas realmente adquiridos por los educandos al final del proceso.

En el terreno de la Lengua Materna de Educación Básica, contrastan las altas metas teóricas de los Programas de Castellano y Literatura, con orientaciones psicolingüísticas, sociolingüísticas, pragmática y textuales por un lado, y la práctica diaria por el otro, que revela, en la preparación de los alumnos, notables dificultades instrumentales para redactar sin errores de ortografía y

puntuación, utilizar formas verbales irregulares y, en general, estructurar coherentemente cualquier texto.

El acento de los programas de lengua implantados en la reforma del año 1985 (a y b) y en la más reciente de 1997, aun cuando hacen hincapié en los aspectos comunicacionales; sin embargo, en la práctica diaria del aula, se sigue insistiendo en las características estructurales de la lengua, lo cual tiene lugar en serio desmedro del uso cotidiano de la misma en diferentes contextos y situaciones. Enseñar lengua se convierte todavía, para muchos docentes, en sinónimo de enseñar gramática. En los programas implantados en 1997, el enfoque comunicativo, al menos desde el punto de vista teórico, es la orientación signada para los docentes de lengua; no obstante, la considerable abstracción de los conceptos y términos plantea dificultades de comprensión, tanto para docentes como para alumnos, generándose una gran dogmatización de la enseñanza y del aprendizaje, lo cual estimula la memorización mecánica como método fundamental de aprendizaje.

Estos desfases constituyen un eslabón de una cadena de otros similares. Así, la preocupación por aplicar prematuramente los más recientes avances de las disciplinas lingüísticas a la enseñanza de la lengua ignora la cuestión de la aplicabilidad de las teorías (la generativa o la textual, por ejemplo) al trabajo de aula, específicamente sin el desarrollo de métodos adecuados. La actualización teórica de los planificadores, a su vez, contrasta con las notables carencias teórico-prácticas de algunos docentes en ejercicio, a menudo ajenos (como se constata en variados contextos educativos) al devenir científico y humanístico en el mundo, aferrados a los conocimientos adquiridos, muchas veces, hace décadas.

Por otra parte, la variedad de enfoques teóricos utilizados se traduce en una visión más bien heterogénea de los hechos de lengua, lo cual está lejos de garantizar un enfoque coherente. Así, por ejemplo, junto a una sustentación socio- y psicolingüística moderna subyacente en la concepción de los programas, se contraponen enfoques conductistas en el tratamiento de la información y en la labor de aula. Frente a objetivos que buscan incentivar los aspectos psicoafectivos del niño, especialmente en la lectura y la escritura (ver los bloques de contenido: ***!A leer y a escribir!*** y ***La literatura: El mundo de la imaginación*** de los programas de la Primera Etapa de Educación Básica), se introducen desarrollos esquemáticos y estructurales en el análisis de las mismas lecturas. La variedad de enfoques utilizados en la elaboración de los materiales escolares tropieza con la inexistencia de aplicaciones consecuentes, coherentes de tal o cual método, a la Lengua Materna (ver Obregón 1988, p. 78), preocupados más por atiborrar la memoria del alumno con un metalenguaje que -especialmente en los primeros grados- resulta innecesario e inapropiado (ver Ledezma 1985, pp. 91-101).

Finalmente, tal como se expresa en Arnáez (1993), existen factores externos que contribuyen al desfase entre la planificación ministerial y la labor del aula: la implementación apresurada e incompleta de los programas aplicados actualmente (según retroinformación de participantes en talleres informativos), que impide definitivamente la asimilación oportuna de las teorías y los métodos de los nuevos programas.

El estudio de la problemática educativa, presentado muy sucintamente *supra* bajo la óptica de la discordancia entre las metas ideales y los resultados reales, exige realizar un análisis más profundo

de ciertas dicotomías que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Estructura (Competencia Lingüística) vs. Uso (Competencia Comunicativa)

En esta primera dicotomía, el interés se centra en la dualidad **estructura/uso**, mostrando que el concepto de competencia comunicativa en la lingüística moderna, por sus alcances y los factores intra- y extralingüísticos que la forman, ofrece perspectivas más apropiadas para el estudio de la lengua en uso.

A la hora de analizar los enfoques metodológicos que se han venido aplicando a la enseñanza de la lengua materna, se constata que las teorías lingüísticas inmanentistas y trascendentalistas han influido directa o indirectamente en ello. Como es sabido, las primeras se preocupan por la lengua en sí y se fundamentan en la homogeneidad de la misma, en su estaticidad y en la preeminencia de los estudios de la lengua sobre los estudios del habla. Dejan de lado las conductas y las actuaciones de los individuos e institucionalizan la importancia del estudio de la lingüística desde un punto de vista autonómico y como totalidad autosuficiente, descartando de los estudios del lenguaje los fenómenos no lingüísticos, sean éstos físicos, psicológicos, lógicos o sociológicos.

Las segundas, aunque parten también de lo lingüístico; sin embargo, centran sus premisas y sus objetivos en el uso que de la lengua hacen sus hablantes. La lengua no podrá ser estudiada en forma descontextualizada, la gramática no será el único marco de referencia a partir del cual se organizan y estudian los medios lingüísticos y la construcción, formalización y generalización de los fenómenos lingüísticos no podrán efectuarse a espaldas de los usuarios y de las situaciones comunicativas.

Es a partir de la década de los setenta cuando se pone de manifiesto, de una manera más intensa, la contraposición entre las teorías mencionadas en los párrafos anteriores. Dicha confrontación giró principalmente en torno a las ideas chomskianas que para ese entonces estaban en discusión por la aparición de **Aspectos de la teoría de la sintaxis** (Chomsky, 1975). El centro de interés, que hasta ese momento se había ubicado en la estructura de la lengua, se desplaza hacia el uso de la misma y la actuación de los hablantes, lo cual trajo como consecuencia una serie de implicaciones teóricas y metodológicas.

Teóricamente hay un gran viraje entre lo propuesto por Chomsky y las concepciones defendidas por etnógrafos, sociolingüistas, pragmáticos y teóricos de la ciencia del texto. Para Chomsky, la lengua es una estructura y establece, como objetivo primordial de la teoría lingüística, el estudio de la **competencia lingüística**, entendida por el mismo autor (1975, pp. 5 y 6) como:

El conocimiento que el hablante oyente ideal tiene de su lengua, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe perfectamente su lengua y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios de centro de interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real.

La teoría descarta los factores socioculturales, étnicos y antropológicos y se sustenta sobre premisas ideales: ‘un hablante-oyente ideal’, ‘una comunidad homogénea’ y ‘un conocimiento perfecto de la lengua’. Frente a esta homogeneidad, Hymes (1974), Fishman (1979), Labov (1983) y muchos otros proponen la heterogeneidad como característica de la comunidad y de la lengua hablada por sus miembros. Se constatan diferencias en los papeles o roles que desempeñan sus integrantes, la organización de los medios varía con el uso que de ellos se haga y las situaciones condicionan los estilos, los registros y las variedades que se pueden dar en los repertorios verbales de los hablantes de una comunidad. Es la comunidad misma la que impone los límites en los cuales la comunicación es posible: límites provenientes de las situaciones (los contextos físicos y psicológicos), de los medios (orales, escritos y telegráficos), de los propósitos (resultados procedentes de la interacción), de la estructura social (los papeles o roles desempeñados) y de la jerarquía (superior, igual o inferior).

Hymes (1974, 1984 y 1995), con sus estudios sobre Etnografía de la Comunicación, estructura, en parte, el comunicacionalismo, oponiendo a la competencia lingüística la competencia comunicativa. Este concepto surge con posterioridad al de la competencia chomskiana (cf **Aspectos de la teoría de la sintaxis**, 1975) y a diferencia de éste, acepta como factores programáticos el uso contextual (lo sociolingüístico), el uso intencional (lo pragmalingüístico) y el uso textual (la elaboración del mensaje) de la lengua. El mismo Hymes, como lo señala Hudson (1981, p. 231), establece el concepto de competencia comunicativa:

El o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de qué manera hablar y con quién, cuándo, dónde, de qué forma. En pocas palabras, el niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla, y de evaluar la actuación de los demás. Además, esta competencia es integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos, e integral con la competencia de, y las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa.

La definición dada por Hymes y enriquecida con los aportes que ofrece en el artículo “*Acerca de la competencia comunicativa*” (1995), comprende no sólo los aspectos gramaticales, sino también el conjunto de competencias socioculturales y el de las interacciones verbales.

En **The ethnography of communication** (Saville-Troike, 1982, pp. 22-27), sintetiza los alcances de la competencia comunicativa y añade, a los aspectos lingüísticos mencionados, los fenómenos interaccionales (situaciones, funciones, relaciones, normas, etc.) y los fenómenos culturales (estructura social, valores, actitudes, etc.) como un todo capaz de enriquecer el conocimiento, propiciando las destrezas necesarias para que los individuos y las comunidades usen e interpreten su lengua en situaciones contextualizadas.

Lo novedoso y fructífero del concepto de competencia comunicativa está, en primer lugar, en que estudia la lengua en situaciones o contextos determinados y en función de su uso y, en segundo lugar, como dice Schlieben-Lange (1977, p. 47), en que además de decidir sobre la gramaticalidad, se pueden establecer “juicios de aceptabilidad en cuádruple forma, a saber, si un acto lingüístico es *posible, realizable, apropiado y realizado de hecho*”. Como se ve, la competencia comunicativa es

más amplia y comprende otra serie de competencias que, en palabras de Canale (1995, pp.66-71), serían la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

La competencia comunicativa comprende así, además del conocimiento de la lengua, el saber a quién se dirige, qué decirle, cuándo hablarle y cómo expresarse adecuadamente en situaciones específicas, es decir, poder manejar apropiadamente los componentes que, según los etnógrafos de la comunicación, se requieren para usar la lengua en ambientes sociales diversos.

Debido a que las recientes concepciones lingüísticas reorientan la investigación hacia: (a) el uso que los hablantes hacen de su lengua; (b) las funciones sociales del lenguaje (comunicación); (c) los contextos socioculturales y conceptuales en los que los usuarios utilizan su lengua; (d) las interacciones personales, sociales y culturales y (e) los procesos productivos y comprensivos de la lengua, es lógico que la integración de todos estos factores requiera de una acción investigativa capaz de dar respuestas y proponer alternativas de solución en consonancia con las necesidades de nuestros estudiantes y con prospectiva hacia el campo laboral en las aulas de nuestro sistema educativo. Veamos a continuación una segunda dicotomía.

El deber ser (la teoría) vs. el ser (la práctica)

Si uno se atiene a los nuevos lineamientos que recogen tanto el Plan de Estudio del Departamento de Lengua y Literatura (UPEL, 1997) como los programas de Lengua del Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación 1997a, 1997b, 1997c, 1997d y 1998) con respecto a lo que se aspira con la implantación de dichos programas, se constata una gran diferencia entre las metas que se pretenden desde el punto de vista conceptual y pragmático y las realidades que muestra el uso real, adecuado y coherente de nuestra lengua.

Considero que sigue ocurriendo, como en el pasado, una grave divergencia entre el deber ser (los programas) y el ser (la realidad en nuestros estudiantes y en nuestros egresados), si no, por qué persisten las lamentaciones, las dudas y los desencantos de nuestra acción docente; por qué las carencias que se constatan en la comprensión y producción de textos; por qué la práctica educativa anclada en patrones divorciados de las necesidades de nuestros educandos.

En un artículo publicado por Arnáez (1997), ya se hacía referencia a algunas de las bondades presentes en el CBN. Se comenta en el escrito que los programas de la reforma del 1985-87 habían supuesto un cambio y que su objetivo central apuntaba hacia el logro de alumnos más competentes comunicacionalmente hablando. En aquella ocasión se concluía que, en cuanto a la enseñanza de la Lengua Materna, en función del uso y del desarrollo de una competencia comunicativa, al menos en el nivel teórico, los programas de 1987 introducían una terminología y unas orientaciones encaminadas hacia posiciones pragmáticas. No obstante, se reconocía también que a diez años de su vigencia los logros habían sido pírricos. Hoy, en el 2001, pareciera que la situación está estancada y de nuevo se presenta otra reforma (la del Proyecto Educativo Nacional) a la reforma del CBN iniciada en 1997.

No basta con poseer un Currículo incardinado y fundamentado en las corrientes más actualizadas del pensamiento para garantizar el éxito educativo. Todos sabemos que no y, aun cuando las bondades del currículo sean ponderadas y reconocidas, si descuidamos las otras variables intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, docente, alumnos y contexto biopsicosocial, corremos el riesgo de fracasar. En razón de ello y basados en lo ocurrido en la implantación del Diseño Curricular de 1985, resulta pertinente aproximarse al CBN-1997 desde una triple perspectiva: primeramente, lo teórico-conceptual y su diseño de aplicación, con el propósito de llegar a concreciones prácticas y aplicables; en segundo lugar, la orientación de los programas de Lengua Materna y el papel fundamental que debe ejercer la lengua como herramienta y vehículo para comunicarnos, aprehender el conocimiento y expresar nuestro mundo de ideas, emociones y sentimientos y, en tercer lugar, el rol del docente como conocedor del CBN y como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reconozco que la actualización de los planes de estudio es un primer paso, necesario e importante, pero no basta. Se requiere con urgencia un conjunto de medidas que van desde la preparación de los docentes, pasando por la interacción y empatía con los nuevos programas hasta la dotación de infraestructuras y de referencias con soporte literal o electrónico; urge montarse en el vehículo de la pedagogía del compromiso y conjugar armoniosamente el qué (los conocimientos a impartir en la interacción permanente de los actores del proceso) y el cómo (la manera más sencilla, factible y viable para hacer llegar dichos conocimientos). Pasemos a la tercera dicotomía presentada en los siguientes términos.

El saber sobre la lengua vs. el saber-hacer con la lengua

He aquí otra paradoja que sigue vigente de manera solapada o descarada en nuestras actuaciones educativas. Según Alonso-Cortés (1990, p. 9), “La lingüística debe servir al profesor para guiar la reflexión que se haga sobre el lenguaje del alumno” y, a nuestro modesto entender, los docentes, integradores o especialistas, deben conocer los dos saberes; deben ser competentes tanto en el saber sobre la lengua, su estructura, sus niveles, sus componentes, sus unidades y sus funciones como en el saber-hacer con la lengua, es decir, poseer las habilidades y recursos para comunicarse en forma oral y escrita y estar en capacidad de abordar la comprensión de un texto escrito de manera significativa. Otra cosa muy distinta es trabajar el saber y el saber-hacer en el aula con nuestros educandos. A ellos les interesa de manera prioritaria el saber-hacer con la lengua, el desenvolverse de manera competente en diversas situaciones y contextos.

Con la aparición de los nuevos Programas de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d y 1998), en Educación Básica, se refuerza lo que acabamos de expresar y asistimos a una mayor decantación de los propósitos y fines que se persiguen con la enseñanza y aprendizaje de la lengua. **“Lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito”** (1997b, p. 4) se convierte en el gran propósito del área Lengua, y la forma de alcanzarlo será, entre otros recursos, mediante el uso del **”enfoque funcional comunicativo”** (p. 3). Se delimita de manera más vertical que en los programas anteriores la orientación comunicativa de los mismos en oposición a los paradigmas gramaticalistas que han privado y siguen privando en la práctica del aula de lengua.

También, en esta reforma, encuentro una marcada tendencia hacia el saber- hacer con la lengua y hacia la búsqueda de un alumno que sepa comunicarse eficientemente en las distintas situaciones que las interacciones personales y sociales le proporcionan. Un alumno activo para el lenguaje sea la herramienta fundamental para disentir libremente, analizar su entorno, comprometerse en el acercamiento humano y la convivencia y asimilar y construir permanentemente el conocimiento.

Y para cerrar el primer aspecto del artículo desearía detenerme en una cuarta dicotomía.

Enseñar lengua vs. enseñar gramática

Durante la L Convención de AsoVAC, celebrada en la Universidad Simón Bolívar (Caracas), durante los días 20 y 24 de noviembre de 2000, Arnáez (2000c, p. 5), al hablar de la visión que presentan los programas con respecto a la fundamentación y postulados que deben guiar la enseñanza de la lengua, expresaba:

La decisión de orientar la enseñanza de la lengua por derroteros comunicativos y funcionales no fue gratuita o producto del azar, sino que se sustentó en los aportes de corrientes lingüísticas o filolingüísticas como la filosofía del lenguaje, la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística textual. Romper con una enseñanza normativa, prescriptiva y gramatical no ha sido fácil y todavía los análisis sintácticos y las taxonomías de clases de palabras campean en muchas aulas de nuestra geografía y con frecuencia opacan las interacciones orales y escritas.

Esa ruptura se produce al comprobar que no se puede establecer la falsa igualdad de que “enseñar lengua” es lo mismo que “enseñar gramática”. La enseñanza de la gramática se sustenta más en clasificaciones funcionales y categoriales y en el uso de un metalenguaje que ayuda muy poco en la adecuada utilización de la lengua en actos, eventos o situaciones comunicativas. Por su parte, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua destacan la importancia y reclaman el dominio de las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir; subrayan la necesidad de insistir en ellas como la manera más adecuada de usar la lengua y apuestan por su enseñanza en las aulas a partir del uso y de las situaciones comunicativas.

En apoyo de nuestra posición podríamos citar a Rosenblat (1986, pp. 106-107) cuando nos dice que la escuela no debe enseñar gramática, sino practicar mucha lectura y mucha escritura; a Páez (1985, p. 13) y su insistencia en el logro de las destrezas fundamentales del lenguaje: hablar, escuchar, escribir y leer; a Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991, pp. 31-32) cuando nos manifiestan que la única manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas es a través de las cuatro habilidades y a Cassany, Luna y Sanz (1994, p.87) los cuales manifiestan que la lengua sólo puede realizarse cuando el emisor y el receptor procesan los mensajes codificando o descodificando.

La tendencia que presentan los estudios más recientes concuerda con lo expresado por los autores mencionados en el párrafo anterior; sin embargo, existe todavía la eterna discusión en torno a la gramática. Para unos debe desaparecer, para otros sin ella no hay posibilidad de enseñar la lengua. La respuesta a estas posiciones minimalistas y maximalistas puede ser encontrada en la orientación que ofrecen los actuales programas de Lengua y Literatura cuando nos proponen un bloque de contenido bajo el título de Reflexiones sobre la lengua, que por razones de tiempo y espacio no puede ser desarrollado en este momento y su análisis queda como tema de otra investigación en curso. Sin embargo, como simple anticipo cabe mencionar que la enseñanza de la gramática debe hacerse desde las producciones lingüísticas de los usuarios y tomando en cuenta dos principios: “*Del texto a la gramática*” y “*El saber hacer lingüístico*”. El primero parte de las producciones de los alumnos y a partir de ellas se reflexiona sobre las normas y los preceptos que regulan el funcionamiento de la lengua. El segundo nos permite evaluar y corregir nuestras producciones orales y escritas.

Lo cierto es que la lingüística, sea esta inmanentista o trascendentalista, teórica o aplicada, ha influido, para bien o para mal, en la didáctica de la lengua y en los elementos esenciales que intervienen en la planificación didáctica del área de lengua: formulación de objetivos, propuesta de contenidos, uso de estrategias metodológicas y utilización de recursos.

Frente a algunos de los problemas, brevemente esbozados, sobre la enseñanza de la lengua, nace casi automáticamente una pregunta que tiene mucho de existencial y nada de retórica, ¿qué hacer ante esta situación? Y quizá la respuesta la podamos encontrar, entre otras muchas vías, por los caminos de la investigación. De ahí que en el siguiente aparte me detendré en el bloque de contenido ***Información e investigación*** de la Segunda Etapa de Educación Básica.

La investigación en el Currículo Básico Nacional

Hablar de investigación en Educación Básica y más en la Segunda Etapa (4º, 5º y 6º grado) puede sonar pretencioso e incluso utópico, para el oyente lego; sin embargo, para el educador inmerso por vocación y dedicación en el quehacer educativo, el hecho de investigar con los niños, en edades comprendidas entre los 10 y 12 años, es un acto posible y realizable.

En los medios académicos y durante mucho tiempo, ha imperado la igualdad que se establece entre el acto de enseñar y la transmisión de conocimientos por parte de un experto a otros que no lo son, lo cual ha derivado en desmedro y perjuicio de la educación. No obstante la creencia anterior, aires renovadores han permitido que en la vertebración de las estructuras educativas y en los planes de estudio se cuelen nuevas propuestas que propugnan un cambio en el hacer docente, en las interrelaciones de los actores involucrados en el hecho educativo y en la activación de los procesos cognitivos inmersos en la tarea de investigar.

Una de esas propuestas la ofrece el Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1998) cuando en los programas de Lengua y Literatura, Segunda Etapa, propone un Bloque de Contenido denominado “***Información e investigación***”. Ahora bien, si partimos de que la curiosidad es una

calidad innata en los niños, entonces no hay razón para no desarrollarla en beneficio de una aproximación, desarrollo y ejecución de la investigación.

En este aparte, se persigue crear conciencia entre los docentes en lo atinente a la necesidad de asociar e interrelacionar la educación y la investigación, e incluso de concienciar al profesorado sobre el requerimiento de investigar en nuestro medio académico para innovar y mejorar la acción docente.

En razón de ambas metas, se analizarán los postulados teóricos y los contenidos programáticos que aparecen en el Bloque ***“Información e investigación”***; se pasará, en un segundo momento, a estudiar las posibilidades y realidades que en nuestro medio educativo ofrece la investigación; posteriormente, se abordará el papel del docente frente a su importancia y necesidad de investigar en el aula (docentes y alumnos) y se finalizará con algunas consideraciones y conclusiones con respecto al tema relacionado con la investigación y la labor educativa.

El Bloque de contenido: “Información e investigación”

Una novedad, al menos terminológica, digna de tomarse en cuenta, es la aparición, en los Programas de Lengua y Literatura (2ª Etapa) de un bloque temático intitulado ***“Información e Investigación”***. La incorporación de estos contenidos proyecta el acto investigativo más allá de lo que tradicionalmente se ha concebido; de algo oculto, alejado y, casi esotérico, se ha pasado a considerar la investigación como el acto natural para enfrentar las dificultades que se presentan tanto en el ámbito académico como en otros órdenes de la vida.

Detrás de toda investigación hay una exigencia indisolublemente ligada y sustentada en los procesos cognitivos de comprensión y producción de textos, esto es, las macrohabilidades lectura y escritura. Sin el dominio y las aplicaciones de estas dos destrezas, la investigación queda reducida a una mera transcripción o copia de textos. En razón de ello y dentro de este contexto, debemos entender la relevancia que los programas de Lengua y Literatura le conceden a la investigación

Es cierto que en torno a la investigación, especialmente en Educación Básica, Media y Diversificada, se han creado muchos mitos y desviaciones; sin embargo, son los programas, en la descripción sucinta que nos hacen de los distintos bloques de contenidos, los que puntualizan sus alcances:

Mediante los contenidos de este bloque se reafirma la intención de esta etapa en cuanto a adquirir, procesar, organizar, aplicar y producir información para lo cual es fundamental alimentar la curiosidad natural de los niños y fomentar la investigación permanente. Proporciona orientaciones para la búsqueda, selección y procesamiento de la información y su posterior organización de manera adecuada y coherente. En este sentido, es de gran importancia el uso de materiales escritos, de recursos de la comunidad, y de las bibliotecas como lugares placenteros de investigación, de aprendizaje y recreación. (Ministerio de Educación, Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. 6º Grado. 1998, p. 132).

El niño, el adolescente, el joven y, en general, el ser humano sienten curiosidad frente al mundo de lo desconocido y una manera de acceder a él es a través de la observación y la experimentación, denominados por Bisquerra (1996, p. 7) “los procesos esenciales del método científico”.

Ahora bien, lo que se pretende con este bloque es que el alumno de Educación Básica interactúe con diversos materiales impresos y electrónicos y desarrolle una actitud favorable hacia la investigación, para lo cual debe concitarse un conjunto de condiciones. En primera instancia, permitir que los intereses de los alumnos motiven las acciones investigativas; en segundo lugar, facilitar el acceso a los medios impresos y electrónicos; en tercer término, propiciar la participación mediadora del docente en este período de formación tan importante para nuestros educandos y, finalmente, que el docente sienta el proceso investigativo como algo inherente a su condición de educador de tal manera que su acción proyecte y motive el desarrollo de la investigación en sus alumnos.

Es cierto que en nuestras aulas, durante mucho tiempo y aún hoy día, la frase “investiguen sobre tal o cual cosa” quedaba y queda reducida a plasmar en el cuaderno lo que los autores de los libros expresaban sobre el tema de estudio. Esta visión, todavía vigente, debe ser sustituida por una concepción más crítica, personal e interactiva entre los participantes en el proceso de búsqueda de soluciones a los problemas presentados.

La investigación, en los procesos de observación de la realidad, detección de un determinado problema o tema de indagación, búsqueda de la información, procesamiento de la misma y elaboración de soluciones, propicia el desarrollo de ciertos rasgos inherentes al perfil del alumno que pretende lograr la Educación Básica Venezolana, es decir, “*creativo, curioso, abierto al cambio, con espíritu de investigación, exploración y cuestionamiento...*” (Ministerio de Educación, CBN, 6º Grado, 1998, p. 70). El desarrollo de estos rasgos reclaman un hacer vivencial del acto de investigar. De nada sirve que aparezca una serie de características en los programas, si no procedemos a investigar. La teoría sobre investigación no hace investigadores, pues se aprende a investigar, investigando. Y si esto es aplicable al mundo universitario, también lo es, ‘*mutatis mutandis*’, al nivel de Educación Básica.

Hasta este momento hemos presentado una visión panorámica del bloque ***Información e Investigación***, detengámonos ahora en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que nos ofrece dicho bloque.

Entre los contenidos conceptuales encontramos:

- *Obtención de la información en materiales impresos: libros, periódicos, revistas, catálogos, folletos, ...*
- *La biblioteca como fuente de acceso a la información.*
- *La investigación.*
- *Técnicas de registro de la información: resumen, encuesta, entrevista, bosquejo, esquema, informes, ...* (Ministerio de Educación, 6º Grado, 1998, pp. 142-143).

Estos contenidos o “conjunto de saberes o formas culturales que son esenciales para el desarrollo y la socialización de los alumnos” (Rull, Cañas, Laman y Ruiz, 1998, p. 6), apuntan hacia el logro de nociones e informaciones necesarias para llevar a efecto la investigación.

En lo que respecta a los contenidos procedimentales, éstos hacen referencia al ‘*cómo hacer*’ y al ‘*saber hacer*’ investigativo, se centran en el alumno y comprenden “las acciones, las formas de actuar y de resolver problemas que el alumno debe construir” (Rull *et al.* 1998, p. 10). En el aparte siguiente, se expondrán algunas experiencias concretas.

En cuanto a los contenidos actitudinales, según Rull *et al.* (1998, p. 12), “hacen referencia a los valores que se manifiestan en las actitudes entendidas como tendencias a actuar de acuerdo con una valoración personal, que tienen carácter dinámico y que intervienen en los procesos de aprendizaje”. Es importante que desde temprana edad se internalice el valor y la trascendencia de los medios que permiten el acceso a la información; se reconozca a “la investigación como proceso válido para la adquisición de información” (Ministerio de Educación, *ibidem*, p. 143) y se promueva la resolución de problemas con la herramienta de la investigación.

Estos lineamientos que, de una manera más o menos explícita y sistematizada, aparecen reflejados en el Bloque de Contenidos “**Información e Investigación**”, deben servir de aliciente a los que formamos y a los que se están formando para emprender un cambio de actitud en nuestro trabajo universitario. No basta con dar clase, en la concepción más tradicional y rancia que se le pueda atribuir a la expresión, urge romper los moldes de la rutina, de los eslóganes y frases hechas y descubrir el valor de la investigación científica en el campo educativo que, en palabras de Cohen y Manion (1990, p. 74), “es tal que capacitará a los educadores para desarrollar la clase de conocimientos sólida que caracteriza a otras profesiones y disciplinas, y que le asegurará a la educación una madurez y sentido de progreso del que carece en el presente”.

En los párrafos precedentes, hemos hablado del ‘*deber ser*’ que el CBN nos ofrece a todos los profesores de Educación Básica. En los apartes siguientes, nos detendremos en el ‘*ser*’, en la concreción de la investigación en nuestras situaciones y contextos socioeducativos y en la cultura investigativa de los docentes.

Posibilidades y realidades

Este subtítulo debemos iniciarlo aseverando de manera afirmativa la posibilidad de que se investigue en las aulas de 4º, 5º y 6º grado. Tres autores (Cassany, 1990; Blández, 1996 y Lacueva, 2000) nos servirán de apoyo a la hora de visualizar la posibilidad del acto de investigar en Educación Básica.

Cassany (1990), en su artículo *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, plantea el enfoque de contenidos como una manera de acceder a la escritura a través del currículo (Cfr. Arnáez, 1998 y 2000b). Según la filosofía y orientación de esta propuesta, las asignaturas o temas de interés de los estudiantes se convierten en motivo de investigación –especialmente de carácter documental- y se proponen tres secuencias: (a) investigación profunda de un tema (estudio

y comprensión del material investigado); (b) procesamiento de la información y (c) elaboración y producción del texto.

Por su parte, Blández (1996), partiendo de la premisa de que el currículo y los programas le conceden al docente autonomía suficiente para encarar los problemas y poner en marcha proyectos de investigación que puedan dar respuestas satisfactorias a los problemas detectados, propone la investigación educativa, y dentro de ella el modelo de investigación-acción, como modelo de formación permanente del profesorado y como alternativa para: (a) Aumentar la autoestima profesional; (b) Romper con la soledad del docente; (c) Reforzar la motivación profesional; (d) Permitir que los docentes investiguen y (e) Formar un profesorado reflexivo.

Aun cuando el texto de Blández, **La investigación-acción: Un reto para el profesorado**, está dirigido a la formación de grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación entre los docentes, no es óbice para que los docentes, entrenados y formados en este modelo de investigación, lo transfieran y lo apliquen con sus estudiantes.

A su vez, Lacueva (2000, pp. 17-18), en su libro **Ciencia y tecnología en la escuela**, plantea la necesidad de una enseñanza por la investigación y la acción crítica y nos propone la necesidad de “dar oportunidad para que los niños se planteen sus propias preguntas, necesitamos abrirlos a nuevas experiencias que les ayuden precisamente a que surjan en ellos nuevos interrogantes. Hace falta que los orientemos en proyectos de investigación, de ellos, no nuestros”. Con frecuencia la escuela utiliza de manera alegre la expresión “*para mañana investigarán...*” y todo queda reducido a meras asignaciones de tareas, copia de otros libros, llenado de guías o cuestionarios.

La autora, en el capítulo 4, nos habla de tres tipos de proyectos: científicos (Ej. *Hacer una colección de animales, plantas o minerales...*), tecnológicos (Ej. *Construir aviones, barcos u otros objetos con papel y cartulina...*) y ciudadanos (Ej. *Estudios de los hábitos nutricionales de los compañeros del salón...*). Cualquiera de ellos y otros más que surjan de las inquietudes y necesidades de los alumnos, pues la tipología es simplemente indicativa, pueden ejecutarse en nuestra aulas. Y más adelante nos señala las fases necesarias para su realización: preparación, desarrollo y comunicación.

Los autores mencionados, y en especial Lacueva, plantean la investigación como una posibilidad en el ámbito académico de Educación Básica y postulan realidades de aplicación a través de las áreas de conocimiento del CBN (Cassany) y mediante proyectos de investigación (Lacueva).

Coincidiendo con los postulados de los autores mencionados, permítanme una breve referencia a una investigación que se está realizando en la Segunda Etapa de Educación Básica con el proyecto **Escribir en el aula: Información e investigación** y cuyos resultados aparecen adelantados en dos comunicaciones previas: **La cognición y el proceso de escribir** (Arnaéz, 1998) y **Contenidos programáticos, cognición y escritura** (Arnaéz, 2000b) y que son pertinente en esta oportunidad. En dicha investigación se propone el siguiente esquema (ver Cuadro N° 1) como un modelo en el que se combinan los procesos mentales que intervienen en el proceso de escribir y los pasos necesarios para buscar la información y procesarla. De esta manera se intenta trabajar el texto como unidad, su comprensión, su análisis, las técnicas para acceder a la información y registrarla, al tiempo que se fomenta la investigación. Y, de igual forma, se produce un nuevo texto tomando en

consideración los procesos y las características esenciales de todo texto escrito: adecuación, coherencia, cohesión, aspectos morfosintácticos, lexicológicos, retóricos y formales.

Cuadro 1

Procesos cognitivos y el proceso de escribir

Procesos Cognitivos	Aspectos comunicacionales	Planificación	Textualización	Revisión
Pasos para investigar	Elegir el tema	Forma de Proceder	Producir el texto	
	Proponer metas	Buscar la información		
		Procesar la información		

Del cuadro precedente, a los efectos de lo que venimos diciendo nos interesan los elementos del nivel inferior, esto es, los pasos para investigar:

La elección del tema supone, como conductas previas, la observación del entorno para detectar el conjunto de necesidades sociales, institucionales e individuales que motiven la búsqueda; la discusión y la identificación, dentro de las necesidades, del tema, objeto o problema prioritario que debe ocupar acción investigativa de los alumnos. No olvidemos que los problemas y las interrogantes deben ser de los estudiantes y no de los docentes. Los proyectos reclaman la participación activa de los alumnos para que se sientan estimulados e involucrados en la realización de la investigación.

La proposición de metas es necesaria, pues el establecimiento de objetivos marca el norte de lo que queremos lograr y orienta el trabajo que implica la búsqueda y procesamiento ulterior de la información. En el caso concreto de los estudiantes de la Segunda Etapa, los objetivos deben ser muy concretos

La forma de proceder signa el camino a seguir; a su vez, indica el cómo actuar al abordar el problema, cómo interrelacionar el qué (el tema), el para qué (los objetivos) y el cómo (la metodología). Supone también la elaboración de esquemas y bosquejos, tablas de contenidos, que preanuncien la posterior superestructura de la investigación. Y además habría que añadir las diversas técnicas utilizadas en la recolección de la información: “toma de notas, subrayado, fichas biográficas y bibliográficas, cuestionarios, entrevistas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas mentales y conceptuales, ...” (Ministerio de Educación, 1998, p. 143). **La búsqueda de la información** permite la interacción del lector-investigador con los materiales impresos: libros, revistas, periódicos, manuales, folletos...; con las fuentes audiovisuales: películas, programas de radio y televisión, representaciones teatrales, grabaciones, fotografías, pinturas... y con los medios electrónicos: páginas Web, discos compactos (CD-ROM), base de datos, entre otros.

El procesamiento de la información es uno de los procesos cognitivos más exigentes y reclama del investigador un conjunto de actividades. En primer lugar, se generan todas las ideas que sobre el tema tenga el investigador; en segundo lugar, se registra la información recabada de los medios impresos, audiovisuales y electrónicos, mediante la utilización adecuada de las técnicas mencionadas con anterioridad; posteriormente, se la organiza tomando en consideración la estructura previa del trabajo o la reelaboración de la misma de ser necesario y, finalmente, se inicia el proceso de elaborar el informe.

La producción textual cierra el ciclo iniciado con la elección del tema. Se trata de configurar el trabajo conforme a las pautas estructurales y formales del tipo de texto que se desea entregar. Junto con el paso anterior, constituyen, en muchos casos, la parte más dificultosa para culminar con éxito el trabajo de investigación emprendido. A veces se posee mucha información y no se sabe qué hacer con ella; en otras oportunidades, el manejo de la misma se hace inviable por cuanto nos topamos con dificultades en el saber-hacer escritural, esto es, nos falla la competencia discursiva en la adecuación (variedades y registros lingüísticos que hay que usar); en la coherencia (selección y organización de la información; en la cohesión (mecanismos que conectan las distintas capítulos, apartes, párrafos, oraciones y frases de un texto); en la corrección gramatical (aspectos morfosintácticos, lexicológicos y ortográficos) y en los aspectos formales. (Cfr. Cassany, 1995, pp. 28-32).

Presentada de manera sucinta la visión que los programas presentan sobre la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecidos algunos aportes teóricos y prácticos respecto a la aplicación de la investigación en nuestras aulas, cabe entonces preguntarnos, ¿qué papel juega el docente frente a este reto? La respuesta aparece en el siguiente aparte.

El docente frente a la investigación

El libro de Blández (1996), u otro en esa misma dirección, constituye un referente obligado para los docentes que desean romper con la rutina, que sienten el deseo de participar en la solución de problemas que afectan a sus alumnos, que manifiestan la voluntad suficiente para trabajar en equipo con otros profesionales imbuidos por las mismas o parecidas inquietudes y que están convencidos de que el binomio docencia-investigación es indisoluble.

La investigación exige observación, análisis, lectura, síntesis, reflexión, tiempo y dedicación y estos procesos pareciera que están reñidos con las prisas y premuras con las que vivimos los docentes y con la ‘supuesta falta de tiempo’ de la que tanto nos quejamos los profesionales de la educación.

De ahí que, de no producirse un cambio de aptitud y de actitud, nos puede suceder con la investigación como con la lectura y la escritura, que hay algunos alumnos y alumnas que resultan buenos lectores y escritores a pesar de no contar con docentes ganados para ello. Todos ponderan y priorizan las macrohabilidades de leer y escribir, pero pocos las practican. Las nuevas corrientes educativas no separan la docencia de la investigación, sin embargo, en muchas de nuestras realidades educativas siguen divorciadas.

El docente, para poder incorporar al proceso enseñanza-aprendizaje el bloque de contenido **“Información e investigación”**, debe estar ganado para la investigación. Debe ser el tutor de sus estudiantes y para ello nada mejor que aplicar, a la investigación en el aula, lo que aconsejan Monereo y otros (1995, pp. 13-14) para las estrategias de aprendizaje. A continuación se intenta un ejercicio de aplicación, a una investigación hipotética:

- Partir de la tarea propuesta: *‘Realizar una investigación sobre X tema’*.
- Analizar la mejor forma de realizarla y por qué es la mejor manera de hacerlo.
- Proporcionar a los alumnos ejemplos de investigaciones.
- Analizar las investigaciones y establecer el objetivo que persigue cada una.
- Establecer las semejanzas y diferencias existentes entre ellas.
- Reflexionar sobre cada uno de los aspectos similares o divergentes y justificar su presencia.
- Internalizar los aspectos necesarios para ejecutar la investigación:
 - a) Preparar la investigación.
 - b) Desarrollarla
 - c) Comunicarla.
- Pensar en lo que vamos a hacer y para qué.
- Analizar qué hay que *saber* y qué hay que *saber hacer* para llevar a efecto una investigación.
- Conocer la estructura de la investigación.
- Una vez culminada esta etapa de reflexión y análisis se procede a ejecutar la investigación.

Como podemos entender, para llevar a cabo esta labor, el docente tiene que sentirse involucrado y ganado para este trabajo y la empatía existente entre docente e investigación debe trascender las cuatro paredes del recinto escolar.

Trascendencia de la investigación educativa

El quehacer y el devenir de las Universidades, desde los estudios del *trivium* y *quadrivium*, en las eméritas universidades medievales de Boloña, París, Oxford o Alcalá de Henares, hasta nuestros

días, ha estado signado por una preeminencia y valoración del acto docente en desmedro de la extensión y de la investigación.

En la UPEL, parece que esta orientación tiene una marcada fuerza, atribuible quizás a nuestro origen y conformación. Sin embargo, el hecho de contar en nuestra estructura organizativa con un Vicerrectorado de Investigación y con las respectivas Subdirecciones de Investigación en cada uno de nuestros núcleos, ha hecho que la investigación universitaria rompa con el complejo de cenicienta y de hermana menor y adquiera relevancia intra- y extrainstitucional y se proyecte hacia el futuro como lo que es, una de las funciones esenciales de la universidad actual.

Si en su etimología latina universidad proviene de *universitas*, que a su vez denota la idea de totalidad y de conjunto, entonces debemos aprovechar la función investigativa de la universidad como uno de los vehículos esenciales para profundizar en el conocimiento, dar respuestas a los problemas que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, dar a conocer los conocimientos, compartir las experiencias y relacionar la universidad con el entorno académico y la comunidad investigadora tanto a nivel internacional como nacional, regional o local.

Muchas discusiones se han generado y muchas páginas se han escrito en torno a la academia, la investigación y la extensión. No obstante, respetando las particularidades de cada ser universitario y sus afinidades filosóficas y pedagógicas más profundas, se puede correr el riesgo de ser apodíptico en este tema, al considerar que las tres funciones conforman un todo que se enriquece y se complementa. Todo docente, si no quiere ser un mero repetidor de conocimientos, debe basar su acción docente en una actividad de investigación, sea ésta previa, simultánea o posterior al acto educativo; y, a su vez, ese producto conjunto del hecho educativo y de la investigación debe salir de los claustros y aulas universitarias y proyectarse a fin de que los logros alcanzados promuevan el cambio educativo, en primer lugar, y como consecuencia lógica la renovación sociopolítica y cultural, faciliten la interacción universidad-comunidad y tracen senderos para la educación venezolana.

Son variadas las instancias nacionales e institucionales que nos convocan a integrar la docencia y la investigación y convertir nuestra práctica de aula en fuente de líneas y proyectos de investigación.

El Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT), en fecha reciente, 4 de marzo de 2001, convocaban a la recepción de solicitudes para la subvención de Proyectos de Investigación Científica “cuya temática de investigación esté asociada a las áreas y/o líneas de atención prioritarias definidas por los programas de interés nacional” (El Nacional, 2001, Marzo 4, D-3). Entre esas áreas y programas de interés nacional se encuentra la Educación, esto es, nuestro campo de acción, nuestra razón de ser como personas y nuestra identidad como institución eminentemente pedagógica. La llamada e invitación están formuladas, bastará saber si se vuelve a cumplir la expresión del Maestro: “Porque son muchos los llamados y pocos los escogidos” (Sagrada Biblia, 1976, Mt. 20, 16). De nosotros depende revertir esa tendencias y para ello debemos salir de lo que Valarino (1987, p. 84) denomina ‘el síndrome TMI’ (Todo Menos Investigación) y definido como “el conjunto de trastornos, impedimentos u obstáculos, sentimientos y conductas que presenta un estudiante o profesional, cuando aborda la tarea de planificar, desarrollar o publicar un proyecto de investigación, tesis, trabajo de grado, trabajo de ascenso o similar”.

Otra instancia que por diversas vías nos invita a la investigación, es el Vicerrectorado respectivo de nuestra Universidad, que en su documento **Política y Líneas de Investigación** (UPEL, 1995, p. 2), nos dice que “La investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador es concebida como una actividad integrada y en interacción permanente con las actividades de Docencia y Extensión, impulsada tanto por fines académicos como de servicio social”.

El mencionado Documento presenta la política general de investigación desglosada en siete aspectos fundamentales (ver p. 2) y el último de ellos aborda el punto relacionado con los Programas y áreas de investigación (pp. 9-13).

Me detengo en este punto porque las perspectivas de acción son casi ilimitadas. Su desarrollo comprende seis grandes áreas de investigación:

1. Los procesos de Enseñanza y Aprendizaje.
2. La Comunicación y la Tecnología Educativa.
3. El Sistema Educativo.
4. Problemas Universitarios.
5. Problemas de Orden Social.
6. Problemas propios de las disciplinas sobre las cuales se fundamentan las carreras que oferta la Universidad.

Fundamentados específicamente en las áreas 1 y 6, apoyados en la naturaleza intrínseca del Departamento de Lengua y Literatura y fortalecidos con las subáreas de investigación que desarrollan el CILLOHM y las Maestrías en Lingüística y en Literatura Latinoamericana, se nos abre un campo extraordinario para que cada uno de los miembros del Departamento, docentes y alumnos, encontremos espacio suficiente para llevar a cabo un trabajo de investigación sobre la Lengua, la Literatura y su enseñanza. El riesgo y el peligro están en contar con instancias y estructuras que padecen de anomia, pues los productos de la investigación se generan gracias al esfuerzo de trabajos aislados y personales.

A nivel local (UPEL-Maracay) se cuenta con el apoyo de la Subdirección de Investigación y Postgrado y la Coordinación General de Investigación que, además de impulsar, promover y facilitar la creación de una infraestructura acorde con las nuevas tecnologías, abre espacios a los integrantes de la comunidad upelista para “elevantar la cultura investigativa de sus miembros”. Ámbitos como la línea de investigación: “*La UPEL se estudia a sí misma*”; el Programa de los Investigadores Junior; las Jornadas Institucionales de Investigación y el Premio a la Investigación del Estudiante de Pregrado, son alternativas que buscan: (a) fortalecer ‘el querer-hacer investigativo’; (b) incentivar ‘el querer-ser investigador’ y (c) promover ‘el saber y el saber-hacer de la investigación y con la investigación’.

Es cierto que la investigación implica, en su esencia más preliminar, una *búsqueda*, la cual nace de la insatisfacción y del reconocimiento de fallas y deficiencias existentes en los distintos niveles de toma de decisiones, lo cual debe conducirnos a encontrar soluciones adecuadas y prácticas. Testimonios fehacientes de esta búsqueda y escenarios nacionales y regionales, entre otros, son los Encuentros Nacionales de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDIL), las Convenciones de ASOVELE, las Convenciones de AsoVAC, las Jornadas Regionales de Lengua y Literatura, los cursos del CENAMEC-FUNDALECTURA y, a partir de 1997, el Currículo Básico Nacional (CBN) en el que se plasma la Reforma del Nivel de Educación Básica.

Ahora bien, frente a este breve diagnóstico y otros muchos ya realizados por especialistas y ante la necesidad insoslayable de incorporar la investigación a nuestro ámbito laboral, debe nacer una nueva visión del trabajo docente y un nuevo compromiso que nos conduzca a la modificación de nuestro *'modus operandi'* en la didáctica de la lengua y en la manera de abordar los problemas que presenta la educación.

Las cuatro dicotomías esbozadas al inicio de este artículo, el análisis y valoración del Currículo Básico Nacional (CBN) y los bloques de contenidos de los Programas de Lengua y Literatura, especialmente del que nos hemos ocupado aquí, esto es, ***“Información e investigación”***, más la necesidad de incorporar la investigación al proceso enseñanza-aprendizaje, son desafíos para el estudio y la acción participativa que reclaman nuestra atención y nuestro compromiso.

Conclusiones y consideraciones finales

Investigar para cambiar, intitula Jorge Murcia Florián (1998) su libro sobre investigación acción-participante. El solo título sintetiza de manera magistral una de las consideraciones fundamentales de nuestra artículo. La investigación en el aula debe ser uno de los motores que genere los cambios necesarios en la educación. Y ello no porque hayamos encontrado la caja de Pandora que nos va a resolver todos los problemas, pues “ni la participación en sí, ni la investigación por sí sola pueden producir cambios estructurales” (Murcia, 1998, p. 27), sino porque involucrar a la acción investigativa en nuestros procesos educativos y pedagógicos conlleva una serie de implicaciones necesarias para salir de la apatía, de la rutina y de la mediocridad. Mencionemos algunas de estas implicaciones:

a) Las investigaciones que los docentes o grupos de docentes realicen en sus centros educativos o con sus alumnos permitirán enriquecer las discusiones teóricas sobre la praxis pedagógica que se aplica en las distintas áreas de conocimiento. Con frecuencia se oye que en el campo educativo, y también en otras áreas del saber, en Venezuela nos limitamos a copiar modelos de otras latitudes; pues bien, el hecho de viabilizar la investigación en nuestros centros docentes puede ser una opción provechosa para educandos y educadores.

b) El docente, con su rol de investigador, puede acceder a un mejor y mayor conocimiento de las distintas variables que intervienen en los procesos educativos; variables relacionadas con el alumno, con el propio docente y con el contexto social, escolar y familiar. Este saber experiencial facilitará la interacción e integración de la trilogía: alumno – docente - objeto de conocimiento.

c) Una forma de cambiar nuestra praxis educativa radica en la capacidad que tengamos los docentes para incorporar y adaptar los aportes de nuestras investigaciones a las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

d) Una manera de romper con el estigma de docentes librescos y repetidores de conocimientos es desarrollarnos también como investigadores, lo cual redundará en una valoración de nuestra profesión, en la difusión de los logros alcanzados y de las experiencias vividas y, por otro lado, introducirá mejoras en nuestra acción educativa y proporcionará beneficios a nuestros educandos.

Ahora bien, a la luz de la tendencia por no disociar educación e investigación, sino por integrarlas y sentirlas complementarias, no resulta fortuito ni gratuito que los Programas de Lengua y Literatura del CBN incluyan la investigación entre sus contenidos fundamentales, pues muchos de los contenidos procedimentales, a saber: partes de un libro, diversidad tipológica de libros, selección y análisis de los materiales, diversidad textual, subrayado de ideas, reseñas, elaboración de introducciones y de conclusiones, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales y mentales, procesos cognitivos de la escritura,... se convierten en ‘procedimientos disciplinares’ para el área de lengua y en ‘procedimientos interdisciplinares o de aprendizaje’ “por cuanto deben enseñarse y aplicarse en diferentes disciplinas o áreas del currículum escolar” (Monereo y otros, 1995, p. 20).

Lo dicho me permite además cerrar el presente trabajo con algunas conclusiones:

- Los Programas de Lengua y Literatura del CBN, a partir de los conocimientos y de las herramientas más elementales aparecidas en el bloque de contenidos **“Información e investigación”**, permiten ir creando entre los escolares la cultura de la investigación. Resulta lamentable que después de once años de escolaridad los estudiantes universitarios no sepan enfrentarse a un proceso investigativo, por sencillo que éste sea.

- Y, a su vez, esos mismos programas permiten a los docentes incentivar, desarrollar y reforzar el impulso innato de la curiosidad en los niños y jóvenes, al tiempo que les proporcionan oportunidades para fomentar y perfeccionar las habilidades de leer y escribir.

- Esta orientación, que aparece diseñada en la Reforma de 1987, pero que no fue difundida y asimilada suficientemente, trae aparejada otra consecuencia que involucra al docente. Los nuevos retos educativos reclaman un cambio de visión y demandan una mayor motivación y disposición hacia la investigación en los docentes de aula, tanto en los niveles de Educación Básica y Diversificada como en las Universidades.

- La variedad de contenidos programáticos en las áreas de *Ciencia de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y otras*, proporcionan contextos educativos muy propicios para que los estudiantes puedan proponer, desarrollar y ejecutar diversos proyectos de investigación, acordes con su madurez y sus necesidades.

- Cualquier investigación, independientemente del área del conocimientos en la que se inscriba, reclama una serie de tareas en las que obligatoriamente se ejercitan y perfeccionan las macrohabilidades leer y escribir. La lectura abre nuevos horizontes en un mundo de información que nos envuelve y el acceso a los materiales impresos debe ayudar a valorar las ideas de los demás para

disentir o asentir con respecto a ellas. Y la escritura nos permite vehicular de manera adecuada, coherente y cohesiva las teorías, resultados y propuestas provenientes de los trabajos de investigación.

Y en cuanto a las competencias básicas en las que nuestros alumnos deben mostrarse conscientes y que son necesarias para exponer los resultados de una investigación, voy a tomar prestadas las palabras de Massimo Desiato, en su artículo de El Nacional (11-03-2001, A-11), “La manzana, o sea...” cuando dice: “La educación -si ha de ser educación para la libertad, antes bien que educación libre de interferencias ideológicas puntuales- debe cumplir con el objetivo mínimo de consignar a la sociedad un individuo capaz de leer comprensivamente, críticamente y escribir claramente”. Sin necesidad de que hagamos un panegírico sesgado e interesado de nuestra área de estudio y conocimiento (el lenguaje), todos admiten y están contestes en que mientras las habilidades básicas de la lengua (hablar, escuchar, leer y escribir) no sean adecuadamente enseñadas y conscientemente aprendidas y utilizadas, la investigación será un mito académico más, no por la investigación en sí, sino porque estaremos privados de la ‘palabra’ en su acepción más amplia.

Si a lo anterior le añadimos la preocupación constante por las carencias y deficiencias que muestran nuestros educandos, entonces tendremos que seguir el consejo que daba el gran comediógrafo romano Terencio (190-159 a. C.): “Cuando no se puede lograr lo que se quiere, es mejor cambiar de actitud”. Si nuestra queja permanente versa sobre las debilidades que detectamos en nuestra acción docente, quizás haya llegado el momento de orientar nuestro quehacer por otros derroteros académicos que posiblemente nos conduzcan a la incorporación de la investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debemos sumarnos a los 20.000 investigadores que, según el reportaje de Núñez (El Nacional, 24-05-2001, C-1), requiere con urgencia el país en las áreas académicas e industriales. Nuestra área de conocimiento, en consonancia con lo que dicen los Programas del Departamento de Castellano y Literatura y los Programas de Lengua y Literatura del CBN, nos invita a reflexionar sobre las actitudes y aptitudes que mostramos frente al reto de investigar la acción educativa, emprendida o por emprender, en la enseñanza de la lengua materna, pues como expresa Esqueda (2001, F-2), “En educación no podemos darnos el lujo de dar el mal ejemplo”.

Empecé con Heidegger y culminó también con él. Hirschberger (1963, Tomo II, p. 391), en su Historia de la Filosofía, al hablar de Heidegger como uno de los creadores de la filosofía existencial alemana y referirse al tema “El hombre y el ser”, dice: “En el pensamiento y en el lenguaje del hombre es donde el ser otorga sus gracias”. Sean, pues, la facultad del pensamiento y la herramienta de la investigación las que nos aproximen a la observación, estudio y análisis de nuestro contexto educativo, nazcan de ahí las teorías y las propuestas adecuadas a las necesidades que nos angustian y sea el lenguaje el vehículo oportuno para expandir los productos de nuestro esfuerzo y trabajo más allá de los cerrados cenáculos en que nos movemos y existimos.

Referencias

- Alonso-Cortés, A. (1990). La lingüística en la enseñanza de la gramática. En *Apuntes de educación*, 37, pp. 8-10, Madrid: Anaya.
- Arnáez, P. (1993). *El Desarrollo de la Competencia Comunicativa en la Escuela Básica Venezolana: Evaluación de Programas y de Trabajos Escolares*. Trabajo de Grado no publicado. Maracay.
- Arnáez, P. (1997). La enseñanza de la lengua materna. *Clave*, 6, pp. 13-23. Caracas: ASOVELE.
- Arnáez, P. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, XIX(2), pp. 7- 21. Maracay: CIDIPMAR.
- Arnáez, P. (2000a). El Docente, el Currículo Básico Nacional (CBN) y los Programas de Lengua y Literatura. *Investigación y Postgrado*, 15, (1), pp. 265-290. Caracas: UPEL.
- Arnáez, P. (2000b, junio). *Contenidos programáticos, cognición y escritura*. Ponencia presentada en el Seminario Composición y Reparación del Texto Escrito. Maturín (Venezuela).
- Arnáez, P. (2000c, Noviembre). *Visión de la lectura y la escritura en el Currículo Básico Nacional*. Conferencia presentada en la L Convención de AsoVAC. Caracas.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. (2ª ed.). Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Zaragoza, España: INDE Publicaciones.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires. Ediciones Siglo Veinte.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En *Comunicación, lenguaje y educación* 6. Madrid: Edit. Aprendizaje. (pp. 63-80).
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. (4ta. reim.). Barcelona: Paidós. (1989).
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

- Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (1965).
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Desiato, M. (2001, Marzo 11). “La manzana, o sea...”. *El Nacional*, p. A-11.
- Esqueda, P. (2001, Marzo 28). “El reto de la excelencia en educación”. *El Nacional*, p. F-2.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra. (1971).
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hudson, R.A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama. (1980).
- Hirschberger, J. (1963). *Historia de la Filosofía*. Tomo II. Barcelona: Edit. Herder.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En Garvin, P.L. y Lastra Y. (Comps.). *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. (pp. 48-90). México: UNAM. (1964).
- Hymes, D. (1984). *Vers la competence de communication*. París: Hatier-Credif.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa. (1971).
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra. (1972).
- Lacueva, A. (2000). *Ciencia y Tecnología en la Escuela*. Madrid: Edit. Popular.
- Ledezma, M. de. (1985). Gramática y enseñanza de la lengua. *Letras*, 43, pp. 91-101. Caracas: IPC.
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología y CONICIT (2001, Marzo, 4). Programas de apoyo a la investigación. Solicitudes. *El Nacional*, D-3.
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto (1985a). *Programas de Estudio. Primero a Sexto Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto (1985b). *Programas de Estudio y Manual del Docente. Castellano y Literatura. Tercera Etapa*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1997a). *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica*. Caracas: Autor.

- Ministerio de Educación. (1997b). *Programa de Lengua y Literatura. Educación Básica. Primera Etapa, Primer Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1997c). *Programa de Lengua y Literatura. Educación Básica. Primera Etapa, Segundo Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1997d). *Programa de Lengua y Literatura. Educación Básica. Primera Etapa, Tercer Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica. Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda Etapa, Sexto Grado*. Caracas: Autor.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1995). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Murcia, J. (1998). *Investigar para cambiar*. (3ª ed.). Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Núñez, M. (2001, Mayo 24). “Los investigadores de relevo están excluidos de los laboratorios”. *El Nacional*, p. C-1.
- Obregón, H. (1988). La metodología de la lingüística de campo y la enseñanza de la gramática de la lengua materna. *Letras*, 44-45, pp. 70-101. Caracas: IPC.
- Paéz, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: IPC.
- Rosenblat, A. (1986). *La educación en Venezuela*. (2da. ed. – 1ra. reim.). Caracas: Monte Avila Editores.
- Rull, M., Cañas, S., Laman, A. y Ruiz, I. (1998). *Contenidos y aprendizajes*. Manual para el Currículo Básico Nacional. Caracas: Santillana.
- Sagrada Biblia*. (1967). Versión de Eloíno Nácar y Alberto Colunga. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid: Edit. Católica.
- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of communication*. Oxford and New York: Basil Blackwell.
- Schlieben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid: Gredos. (1973).
- Serrón, S. (Comp.). (1998). *De la Cartilla a la Construcción del significado*. Caracas: Edit. Tropykos.

Pablo Arnaéz Muga

Terencio [Multimedia en DC]. (1998). Disponible: Enciclopedia Microsoft ® Encarta ® 98 © 1993-1997.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (1995). *Política y Líneas de Investigación*. Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. (1997). *Diseño Curricular*. Maracay: Autor.

Valarino, E. (1987). *Todo Menos Investigación*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.

El Autor
Pablo Arnáez Muga
Universidad Pedagógica Experimental Libertador –
Núcleo Maracay
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias ‘Hugo Obregón Muñoz’ (CILLHOM)
parnaez@ipmar.upel.edu.ve

Datos de la Edición Original Impresa

Arnaéz Muga, Pablo. (2001, diciembre). *Enseñanza de la lengua e investigación*. Paradigma, Vol. XXII, N° 2, Diciembre de 2001 / 67 - 109