

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

Pablo Arnáez Muga

pam3346@hotmail.com

CILLHOM / UPEL Maracay, Venezuela

Recibido: 17/ 07/2013. **Aceptado:** 23/10/2013

RESUMEN

La enseñanza de la lengua y el uso que de ella hacen los alumnos preocupa a los especialistas y a los docentes. Es por ello que, dentro de los múltiples factores que influyen en su didáctica, este estudio se propone analizar lo que piensan los docentes de lengua y literatura con respecto a la enseñanza de la lengua materna dentro del contexto venezolano. Desde el punto de vista teórico, autores como Rosenblat (1981), Obregón (1983), Páez (1985), Villalba y Pinto (1999), Serrón (2003) y Arnáez (1997, 2006), entre otros, establecen algunas competencias que debe tener el docente que imparte esta área de conocimiento y que sirvieron de referencia conceptual en el estudio. Metodológicamente, se siguieron los supuestos del paradigma interpretativo, se aplicó un cuestionario contentivo de doce preguntas a dieciocho profesores de lengua de Educación Básica y se analizaron sus opiniones. En conclusión, el estudio permitió establecer la relación entre los conocimientos, las creencias y la praxis declarativa docente, se analizaron algunas propuestas no explícitas y se valoraron las diferencias existentes en la conceptualización de la lengua y su enseñanza por parte de los docentes que laboran en el este nivel educativo.

Palabras Clave: enseñar lengua, reforma educativa, concepciones del docente.

LANGUAGE TEACHING FROM TEACHER'S PERSPECTIVE

ABSTRACT

The teaching of language and the use made of it by the students concerned to specialists and teachers. That is why, within the multiple factors that influence their teaching, this paper aims to explore what they think the language and literature teachers regarding the teaching of the mother tongue within the Venezuelan context. From the theoretical point of view, authors like Rosenblat (1981), Obregon (1983), Paez (1985), Villalba and Pinto (1999), Serrón (2003) and Arnáez (1997, 2006), among others, established some powers must be the teacher who imparts this knowledge area that served as reference and conceptual in the study. Methodologically, we followed the assumptions of interpretive paradigm, we applied a questionnaire consisting of twelve questions to eighteen language teachers of Basic Education and analyzed their opinions. In conclusion, the study established the relationship between knowledge, beliefs and practice teaching declarative, some proposals were analyzed and evaluated explicit differences in the conceptualization of the language and its teaching by teachers working in on this level.

Keywords: language teaching, education reform, conceptions of the teacher.

Introducción

La enseñanza de la lengua ha sido estudiada desde distintas perspectivas y es deudora de diversas teorías lingüísticas: estructuralismo, generativismo, funcionalismo, textualismo y

pragmática las cuales han perfilado el quehacer en las aulas y han marcado los diseños curriculares, los programas de lengua y los textos escolares. Aunque las teorías lingüísticas, el currículo, los alumnos, la motivación, los enfoques metodológicos, las estrategias didácticas y los materiales instruccionales son importantes al enseñar lengua, es el docente el que ocupa un papel preponderante en la interacción docente-alumno-objeto de estudio, de ahí que como propósito se pretende analizar cómo conciben los docentes la lengua y su enseñanza dentro del contexto del Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1997 y 1998) y del Sistema Educativo Bolivariano (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007).

A la hora de estudiar 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 (Arnáez, 1995; González Nieto, 2001 y Payrató, 2003). Como es sabido, las primeras se preocupan por la lengua en sí y se fundamentan en la homogeneidad de la misma, en su estatismo 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 autónomico y como totalidad autosuficiente, descartando de los estudios del lenguaje los fenómenos no lingüísticos, sean estos, 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.

Según el pensar de muchos estudiosos de este tema (Rosenblat, 1981; Páez, 1985) la lengua no debería ser estudiada en forma descontextualizada y la gramática no tendría que ser el único marco de referencia a partir del cual se organizan y estudian los medios lingüísticos. En consecuencia, la construcción, formalización y generalización de los fenómenos lingüísticos no tendrían que efectuarse a espaldas de los usuarios y de las situaciones comunicativas.

Ante estas dos tendencias tan marcadas en el devenir de los estudios lingüísticos y que condicionan el desempeño de los docentes en las clases de lengua, cabe preguntarse: ¿cómo entienden la lengua y su enseñanza?, ¿qué importancia tienen para ellos los procesos comprensivos y productivos?, ¿qué visión de la gramática es la que predomina? Estas interrogantes y otras que se examinan posteriormente nos condujeron a plantear como meta de este trabajo el análisis de las concepciones que al respecto tienen los docentes y las consecuencias que se derivan para la práctica educativa.

Fundamentos teóricos

Diversos son los autores que, frente al hecho de enseñar lengua, establecen algunas competencias que debe tener el docente que imparte esta área de conocimiento y hacen propuestas teóricas y didácticas que sirvieron de referencia conceptual en el presente estudio. En el contexto venezolano, podemos mencionar a investigadores y pedagogos que, en las últimas tres décadas, han aportado su saber y sus hallazgos para un mejor desempeño en las aulas.

Para Rosenblat (1981), la enseñanza de la lengua debe orientarse hacia los aspectos comunicativos de la lengua y hay que insistir en la lectura, la escritura y la oralidad. De poco o nada le van a servir a los niños y adolescentes los conocimientos gramaticales, aunque conviene “enseñar las líneas generales del sistema gramatical, pero con moderación, con criterio descriptivo y funcional” (p. 109). Criterio compartido por autores como Rondal (1980), Krashen (1984) y Páez (1985), cuando consideran que los alumnos deben llegar a esas definiciones después de una reflexión sobre sus propias producciones. En lo que sí insiste Rosenblat es en la preparación del docente y consideraba que un maestro no podía considerarse como tal si no amaba la lectura y si no sentía “cariño por la lengua” (p. 108).

El trabajo de Obregón (1983) es, en su intencionalidad y en sus motivaciones, riguroso y crítico, por un lado, y muy pedagógico, por otro. A lo largo de sus páginas se pone de manifiesto el interés por la enseñanza de la lengua materna y al deseo de que el estudio del español de Venezuela, con su tipología de variedades lingüísticas, concluya con una planificación lingüística "pluralista y democrática" (p. 47). Obregón plantea la inquietud de una planificación lingüística, de la que carecemos en nuestro país y que en el resto del mundo, desde la década de los sesenta hasta nuestros días, había sido muy tomada en cuenta (Cfr. Haugen 1974, Fishman 1979 y Serrón, 1993). Dicha planificación se propone codificar la variedad formal cuyo "uso debe constituir el vehículo de la educación, y debe por tanto enseñarse en la escuela y recibir el apoyo institucional" (p. 49).

El establecimiento de la norma formal, según el autor chileno-venezolano, coloca al docente de la lengua materna frente a algunas exigencias que mencionamos seguidamente: (a) cambio de actitud frente a las nuevas investigaciones en el campo lingüístico; (b) adaptación a los nuevos enfoques metodológicos en la enseñanza de la lengua sin "prescindir de las diferenciaciones sociolingüísticas del uso del lenguaje" (p. 58); (c) aceptación de las diferentes variedades lingüísticas, pues "ninguna es más correcta o mejor que la otra" (p. 51) y todas enriquecen las

posibilidades de realización comunicativa y (d) no descuidar el aspecto lingüístico de la educación por cuanto supondría "dejar la enseñanza de la lengua materna al azar" (p. 24).

El autor plantea la necesidad urgente de defender una política y una planificación lingüística en el país, aborda también la aceptación y consideración de las variedades lingüísticas desde una perspectiva sociolingüística. Temáticamente, propone la enseñanza de la variedad formal en la escuela sin rechazar las otras variedades, pues el propósito es ampliar y enriquecer la capacidad comunicativa del alumno. En lo educativo, recomienda un cambio de actitud y una toma de conciencia, por parte de los docentes, en cuanto al acercamiento a las investigaciones lingüísticas que se vienen haciendo y además propone que los recientes enfoques metodológicos se materialicen en la enseñanza de la lengua.

Páez (1985), por su parte, define la enseñanza idiomática en los siguientes términos:

El amplio conjunto de actividades escolares diseñadas con el propósito de lograr que individuos en situaciones de aprendizaje -específicamente niños y adolescentes- adquieran, a través de la lengua materna, información apropiada sobre el lenguaje, de manera que puedan hacer un adecuado y efectivo uso oral y escrito del mismo con fines comunicacionales (p. 13).

Y, en el capítulo 4 de su libro (pp. 33-98), expone un modelo para dicha enseñanza desglosado en ocho áreas fundamentales: (1) Área del desarrollo de la conducta pro-lingüística; (2) Área de habituación idiomática; (3) Área de la producción idiomática: hablar y escribir; (4) Área de la comprensión idiomática: escuchar y leer; (5) Área de adquisición de vocabulario; (6) Área de la comprensión y la conceptualización gramaticales; (7) Área de la caracterización de la lengua nacional y (8) Área del conocimiento comunicacional-retórico (p. 88). Áreas que, como expresa el mismo autor, no deben ser consideradas en forma aislada, sino desde una perspectiva integradora. Todo el conjunto de destrezas, habilidades y actividades idiomáticas deban confluir en la "pedagogía del habla", orientada hacia el desarrollo del individuo como usuario efectivo de la lengua" (p. 98).

En este estudio, Páez realiza una adaptación metodológica del comunicacionalismo a la enseñanza de la lengua e implementa una correlación estratificada y evolutiva de las ocho áreas que conforman el modelo, con el Preescolar y la Educación Básica venezolanos. Ofrece una visión programática y global de la enseñanza de la lengua materna en Venezuela y se orienta más hacia lo teórico-conceptual que hacia lo práctico, requiriéndose, por ende, de estudios y concreciones más puntuales sobre la enseñanza comunicacional de la lengua.

Desde una perspectiva más motivacional, situacional y textual, Molero (1998) plantea el problema de la enseñanza de la lengua a partir de tres situaciones: (a) las fallas lexicales, sintácticas, semánticas, ortográficas, de coherencia, entre otras, que presentan los niños y jóvenes como usuarios de la lengua; (b) lo desagradable que resulta para los estudiantes la asignatura de lengua y (c) las carencias que presentan “los maestros y profesores en cuanto a los procesos, mecanismos y operaciones que subyacen en el funcionamiento de las lenguas” (p. 13).

Después hace hincapié en dos errores muy frecuentes en la enseñanza del español como lengua materna. Con el primero, alude a la tendencia, todavía muy generalizada, de considerar que “la enseñanza de una lengua deber basarse única y exclusivamente en el mero reconocimiento de ciertas categorías gramaticales por parte de los educandos” (p. 14). El segundo error se refiere al hincapié que hacen los programas de la Educación Básica venezolana -principalmente en la primera y segunda etapa- en las funciones que debe ejercitar el receptor. Lo ideal, según la autora, es que tanto la gramática de la recepción como la de la producción sean desarrolladas en la enseñanza de la lengua de una manera equilibrada.

Y finaliza su trabajo con la propuesta de un modelo de planificación lingüística que “debe contemplar la formación de destrezas propias tanto de enunciador como del interpretante” (p. 16). Organizativamente ofrece cuatro niveles: *referencial*, *conceptual*, *lingüística* y *textual*, los cuales se interrelacionan con la perspectiva lingüística y la perspectiva educativa para que el docente disponga de una herramienta teórico-práctica y pueda ejercer de manera más satisfactoria su labor docente.

A su vez, Villalba y Pinto (1999) se adentran en la visión de la lengua en el contexto de la reforma educativa venezolana de los años 1997 y 1998. Parten del hecho contrastado por Rosenblat (1981), Obregón (1983) y Páez (1985) de que la lengua se enseña bajo una concepción purista en la que priman las normas de la Real Academia Española de la lengua y en la que el modelo de prestigio es el del español peninsular. Ahora bien, frente al hecho mencionado, proponen una visión de la lengua “como una realidad variable” (p. 4) en la que se deben considerar las dimensiones diatópicas (lo geográfico), diastráticas (lo social) y diafásicas (lo estilístico).

Para las autoras, la didáctica de la lengua debe considerar “la diversidad de usos verbales y no verbales de la comunicación humana y las determinaciones contextuales que rigen sus usos” (p. 4). Los usuarios de la lengua deben conocer las reglas lingüísticas (fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas) y las reglas sociales para comprender y construir los textos que les permitan interactuar con sus semejantes en actos comunicativos en los que la trilogía autor-lector /

texto / contexto se conjugan para lograr que los textos sean tales, es decir, “una unidad *comunicativa* de un orden distinto a la oración; una unidad *semántico-pragmática* de sentido, y no sólo de significado; una unidad *intencional y de interacción*, y no un objeto autónomo” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 129).

Villalba y Pinto consideran que enseñar lengua no es impartir teorías y normas abstractas, sino desarrollar la competencia comunicativa en los niños, adolescentes y jóvenes. Además, en sintonía con el Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1997 y 1998), son partidarias de que la lengua se debe enseñar con una orientación funcional y comunicativa.

Otro tanto piensa Serrón (2001) cuando focaliza el interés de su propuesta “El club de lengua” en tres dimensiones: el alumno, el docente y la institución. En primer lugar, considera que debe trascenderse el considerar la enseñanza de la lengua como la manera de “desarrollar la competencia lingüística” (p. 32) y, por el contrario, debe lograrse que los educandos amplíen su competencia comunicativa como una necesidad de hacerlo “apropiada y correctamente en función de la situación” (p. 9). Con respecto al docente, Serrón lo valora como un factor esencial en este proceso, como el facilitador de las interacciones plurales, democráticas, organizadas, motivadas y críticas. Y, finalmente, la institución, en su conjunto, debe estar “abierta al cambio radical en su función pedagógica y social” (p. 33).

Con una finalidad más pedagógica, Fraca (2003) propone una didáctica integradora para que los docentes orienten su acción docente en el aula. Aun cuando su foco temático está orientado a la comprensión y producción discursiva, la autora relaciona el modelo pedagógico integrador con la enseñanza de la lengua y todo ello operacionalizado “mediante las actividades de hablar-escuchar-leer-escribir” (p. 85). Su propuesta de una didáctica metalingüística se cimienta en el aprendizaje por mediación de Vigotsky y en el aprendizaje significativo de Ausubel y considera siete aspectos necesarios para interactuar en el aula: (1) el alumno como sujeto autónomo, capaz de aprender a aprender; (2) un docente informado, preparado y motivado; (3) la aplicación de “una pedagogía mediadora del aprendizaje y de la enseñanza” (p. 87); (4) la consideración de las cuatro actividades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir; (5) el empleo del *Eje Pedagógico Integrador* (EPI) que propicia “el aprendizaje activo, integral y cíclico (conocimiento previo, conocimiento nuevo y conocimiento integrado); (6) la utilización de materiales lingüísticos “naturales, reales y significativos” (p. 87) y (7) el diseño, planificación y realización de tareas metacognoscitivas y metalingüísticas.

A partir del análisis de los programas del Ministerio de Educación (1985-87 y 1997-98), Arnáez (1997, 2006) plantea una enseñanza de la lengua con una concepción comunicativa que conduzca al discente a saber cuándo, cómo, de qué y con quién hablar. Destaca así mismo la necesidad de aprender a usar el lenguaje en contextos sociales significativos, en situaciones reales de interacción y mediante prácticas sociales y discursivas adecuadas a los niveles de Educación Básica. Esta realidad es perfectamente aplicable y transferible a la nueva reforma emprendida por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) en el Subsistema de Educación Primaria Bolivariana.

Desde el punto de vista teórico, este autor postula la enseñanza de la lengua “en función del uso y del desarrollo de una competencia comunicativa” (p. 16); y en cuanto a las teorías del aprendizaje, el cognitivismo, el aprendizaje significativo y la epistemología genética de Piaget, considera que deben orientar la actuación de los docentes con respecto a sus educandos (2006).

Y un tercer punto en el que insiste Arnáez es el referido a la formación de los docentes. Lo dicho en el año 1997, tiene vigencia hoy en día, pues como expresaba el autor:

Se impone una actualización pedagógica de nuestros docentes, profunda y sin premuras, donde se concite la teórico (el qué) con lo práctico (el cómo), donde el maestro no quede confundido y donde sea la práctica la que permita concienciar, internalizar, ejecutar y aplicar los principios, los planes y programas del nuevo diseño (p. 20).

En torno a un tema más específico de la enseñanza de la lengua, la gramática, Arnáez (2005) elabora una propuesta para la enseñanza del componente gramatical y toma en consideración tanto la literatura especializada como las orientaciones de los Programas del Ministerio de Educación (1997 y 1998). Dicha propuesta consta de ocho aspectos (1) la motivación, con especial hincapié en la intrínseca; (2) el diagnóstico, que conviene orientarlo hacia las estructuras textuales que proponen los programas; (3) la selección del tópico gramatical (el problema de las oraciones incompletas en los escritos de los estudiantes); (4) valoración de los conocimientos previos; (5) producción de un texto expositivo; (6) reflexión gramatical y textual sobre la producción escrita; (7) reelaboración textual y (8) conceptualización gramatical.

La aplicación de la propuesta precedente, le permitió al autor diferenciar conceptualmente entre ‘enseñar lengua’ y ‘enseñar gramática’ y se valoraron los aportes que la reflexión gramatical incorpora a la mejora del texto escrito. Del mismo modo, se recalcó la pertinencia del conocimiento procedimental al destacar el saber-hacer con la lengua sobre el saber declarativo sobre la lengua y,

finalmente, se consideró que, para enseñar lengua, la única gramática compatible “es aquella que favorece el desarrollo de la comunicación” (p. 88).

Ahora bien, también en otros contextos y latitudes, autores como Cassany, Luna y Sanz (1994), Mendoza, López y Martos (1996) y González Nieto (2001), por nombrar algunos, han estudiado el fenómeno de la enseñanza de la lengua y han hecho aportes dignos de ser considerados en este trabajo.

Desde el punto de vista teórico, autores como Cassany, Luna y Sanz (1994) plantean que la lengua no debe verse como un conjunto de conocimientos que solamente los especialistas pueden y deben impartir. Hay que romper la concepción de que la lengua que debe enseñarse en la escuela es la de la gramática con sus reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas. Urge trascender el criterio restringido que ha privado hasta este momento y pensar en el aprendizaje de la lengua en función del uso que de ella se haga en diversos contextos y situaciones educativas. Los lenguajes específicos de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales o de cualquier otra ciencia quienes mejor los dominan y quienes mejor los pueden enseñar son los docentes de las respectivas áreas del saber, de ahí la necesidad de buscar una acción interdisciplinaria con los docentes especialistas de esas áreas del conocimiento. (Carlino, 2005).

Para Mendoza, López y Martos (1996), la didáctica de la lengua supone un conjunto de rasgos que se deben considerar en la práctica pedagógica y en las interacciones en el aula. En primer lugar, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua se plantean en términos de comunicación en las áreas productiva (hablar - escribir) y comprensivas (escuchar - leer). De ahí que “la enseñanza-aprendizaje de la lengua demanda la aceptación del concepto de competencia comunicativa relacionado con los estudios pragmáticos y su expresión en las aplicaciones de aula, y asume el texto o discurso como unidad de comunicación” (p. 66).

De igual manera, los autores plantean, siguiendo a Canale y Swain (1980), que el desarrollo de la competencia comunicativa implica un conjunto de subcompetencias que los docentes de lengua tienen que proponer para lograr hablantes y escritores capaces de hilvanar adecuada, coherente y cohesivamente un texto. Entre ellas mencionan las competencias *gramatical*, *sociolingüística*, *discursiva* y *estratégica*. Para alcanzar ese logro debe propiciarse la conexión entre lo lingüístico, lo semiótico y lo cultural. Además, la práctica docente debe amalgamar la comprensión de la gramática y el vocabulario, la práctica de las destrezas y simulaciones y el desarrollo libre y espontáneo de las capacidades expresivas.

En suma, la didáctica de la lengua, según Mendoza et al., se centrará esencialmente en dos áreas: (a) el análisis de la lengua a través de de la reflexión sobre el sistema y (b) el uso que de su lengua hacen los miembros de una comunidad lo que supone la adquisición de determinadas habilidades lingüístico-comunicativas.

Desde una óptica más didáctica e interdisciplinaria, González Nieto (2001) estructura su planteamiento a partir de la clásica dualidad teoría y práctica en términos de ‘conocimientos lingüísticos y enseñanza de la lengua’. El autor propone una lingüística para docentes y establece una relación interdisciplinaria entre las ciencias del lenguaje y la enseñanza de la lengua. Aborda teóricamente la Filosofía del lenguaje, la Psicolingüística, la Sociolingüística y la Lingüística de la comunicación (Enunciación y Análisis del discurso) y es partidario de que los docentes de lengua tengan la formación adecuada para enfrentar el hecho educativo con probidad académica y con las herramientas necesarias para hacer la transferencia justa en las situaciones de aula. Resulta productivo y orientador revisar las reflexiones, aplicaciones y consideraciones pedagógicas que hace el autor con respecto a la incidencia que cada una de las ciencias del lenguaje puede tener en las clases de lengua y cómo el docente puede, *mutatis mutandis*, aprovechar en las clases de lengua.

Como síntesis de su teorización y aplicación, presenta un capítulo, denominado “*Implicaciones para la enseñanza*” en el que ofrece un amplio abanico de temas que los docentes deben considerar: los conocimientos previos y las capacidades de los estudiantes; la planificación de la enseñanza de lo oral y lo escrito, en sus usos formales e informales, en distintos ámbitos y con diversidad de textos; la comprensión y producción textual, con especial hincapié en el resumen como expresión sistemática de ambos procesos mentales; las relaciones entre la gramática, la actividad lingüística y el desarrollo metalingüístico; la visión de una ‘gramática de la comunicación’ en sintonía con los componentes que la configuran: “*contextual, textual y oracional*” (p. 296) y, finalmente, los mecanismos de organización textual.

Hasta aquí una visión panorámica, no exhaustiva, de algunas concepciones, propuestas y sugerencias que los autores reseñados ofrecen a la comunidad académica y que, de alguna manera, deberían ser estudiadas por los docentes de lengua para incorporarlas a su trabajo en las interacciones con los alumnos. Frente al deber ser que presentan los especialistas, el interés de esta pesquisa se centra en conocer lo que piensan los docentes sobre la enseñanza de la lengua, en general, y sobre otras serie de temas correlacionados que inciden en su desarrollo y que serán abordados a continuación.

Método y procedimientos

La presente investigación estuvo enmarcada dentro del paradigma interpretativo. Se aplicó un cuestionario contentivo de doce preguntas a dieciocho profesores de lengua y se analizaron sus opiniones. Se utilizó este instrumento porque “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” y porque, además, facilita la obtención de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 1999, p. 276). Al ser preguntas abiertas, las respuestas, obligatoriamente, no tenían que ser únicas y podían presentar diversos aspectos complementarios o antagónicos, lo cual hace que los porcentajes no siempre coinciden con el 100%.

En la elaboración del cuestionario, se tomaron en cuenta dos aspectos fundamentales: los objetivos del trabajo y las áreas fundamentales que se consideran dentro de la enseñanza de la lengua. Con respecto al primer aspecto, se estudiaron las concepciones que tienen los docentes de lengua y literatura con respecto a la enseñanza de la lengua materna. Y en cuanto al segundo, se consideraron los siguientes rubros: lengua, modelos teóricos, gramática, Currículo Básico Nacional (CBN), oralidad, escritura, lectura-literatura, enfoque funcional y aplicaciones.

En esta oportunidad y a diferencia del trabajo de Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera y Perera (2001), investigadores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona (España), no se efectuaron observaciones en las aulas ni se entrevistaron a los docentes que participaron en el cuestionario. Simplemente se aplicó el cuestionario y las respuestas dadas por los encuestados permitieron recabar algunos datos que, a su vez, facilitaron el proceso inferencial acerca de las doce cuestiones planteadas; se interpretaron sus afirmaciones, se explicaron y se formularon algunas predicciones.

La interpretación se hizo a partir del análisis de contenido (Krippendorff, 1990; Bardin, 2002) y con base en las categorías establecidas para cada respuesta (Hernández, Fernández y Baptista, 1999; Pérez, 2002). Para Krippendorff, el análisis de contenido constituye una técnica de investigación que se utiliza para hacer inferencias válidas y confiables de los datos con respecto a su contexto. En cuanto a las categorías y subcategorías, se establecieron para cada uno de los tópicos tratados en las diferentes preguntas. Las doce categorías estudiadas fueron: *lengua, modelo teórico, gramática, enfoque comunicativo, destrezas básicas (leer y escribir), la literatura, el Currículo Básico Nacional, contenidos y métodos, aplicabilidad, gramática pedagógica, componentes de la gramática comunicativa y tiempo y manera de su aplicabilidad*. Y con respecto a las subcategorías, el investigador las estableció después de analizar las contestaciones dadas. Por ejemplo, una vez

leídas las respuestas a la primera pregunta, el investigador da por sentadas tres subcategorías: *sistema de signos / instrumento de comunicación / lexicón*.

La población estuvo formada por dieciocho docentes de Educación Básica y se utilizó el *'muestreo de casos homogéneos'* que, en palabras de Tójar (2006, p. 188), “intenta describir algún subgrupo en profundidad” para lo cual “se fija en personas o casos similares que pueden dar su visión y sus vivencias sobre un determinado tema en el que tienen cierta experiencia”. En el caso que nos ocupa, eran docentes en ejercicio que trabajaban en el aula con la enseñanza de la lengua en Educación Básica

Resultados y análisis

A continuación se presentan tanto las preguntas en torno a las cuales giró el estudio realizado como los resultados obtenidos.

1. ¿Qué entiende usted por lengua?

La mayoría de los docentes con quienes se hizo el estudio emite conceptos teóricos con respecto a la lengua, propios de la literatura existente sobre el tema, razón por la cual la consideran como “un sistema de signos, normas y reglas” (56%). Otras conceptualizaciones, no desligadas de la anterior, valoran la lengua, al menos declarativamente, como instrumento de comunicación lo cual le añade una dimensión social e interactiva (62%). Y un grupo menor (11%), se refiere a la lengua en términos de léxico o conjunto de voces utilizadas y como el conjunto de lenguas que se hablan en una nación.

Se constata que la categoría lengua, en los encuestados, admite tres subcategorías: sistema / instrumento de comunicación / léxico. La primera responde a una concepción tradicional de la lengua y la segunda alude a su parte funcional. La conceptualización de Lamíquiz (1975, p. 48) sintetiza estos dos valores: “Una lengua es un sistema de signos que sirve como instrumento de expresión y comunicación directa entre los miembros de una comunidad lingüística”. La tercera subcategoría asocia la lengua al lexicón o conjunto de unidades léxicas, “especie de diccionario en el que los términos se definen por un conjunto acabado de rasgos selectivos que aportan una información semántica y gramatical” (íbidem, p. 175).

Todavía existe una fuerte tendencia a valorar los aspectos prescriptivos y normativos de la lengua. No obstante, el porcentaje de docentes que orienta sus respuestas hacia lo comunicacional, producto de su formación en las universidades y del conocimiento de las orientaciones de los programas de Educación Básica, es alentador si se convierte en práctica diaria en el aula. Al

respecto, en el Programa de Tercer Grado (Ministerio de Educación, 1997, p. 95), se lee: “En definitiva, el propósito de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito...”.

Y más recientemente, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007, p. 20), en el Subsistema Educación Primaria Bolivariana, al referirse al área de aprendizaje *Lenguaje, Comunicación y Cultura*, expresa lo siguiente: “Con esta área se aspira a que niños y niñas desarrollen potencialidades que les permitan, como seres sociales y culturales, promover variadas y auténticas experiencias comunicativas...”

2. ¿Qué modelo teórico de la lengua sustenta su acción docente?

Todos los profesores encuestados trabajan en el área de lengua a nivel de Educación Básica y por lo tanto responden a algunas de las siguientes realidades: (a) debieron recibir los cursos de inducción para la aplicación de los Programas de Lengua y Literatura del Currículo Básico Nacional (CBN), deben conocer el Sistema Educativo Bolivariano (SEB); (b) deben aplicar las propuestas del CBN; (c) deben conocer el enfoque funcional comunicativo que sustenta tanto los programas de la reforma del Ministerio de Educación del año 1985-87, como las de 1997-98 y la del 2007.

Con base en las premisas anteriores, constatamos que siete de los docentes (39 %) manifiestan que el modelo teórico que sustenta su acción docente es el enfoque comunicativo funcional. Cuatro de ellos (22%) consideran que el constructivismo es el enfoque teórico en el que se basa su trabajo con la lengua en el aula, con lo cual confunden el constructivismo con un enfoque teórico conceptual lingüístico. El constructivismo ni siquiera es una teoría en el sentido estricto del término, sino una concepción de la enseñanza y del aprendizaje; según Solé y Coll (1999, p. 8), se trata de “un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas...”. Tres docentes (17%), asocian el enfoque teórico con las orientaciones de los programas o de los libros de texto. El resto (22%), o no responde o mencionan modelos socioeducativos o nuevas corrientes lingüísticas sin mayor explicación.

Al menos, desde el punto declarativo, de manera explícita o sobreentendida, la mayoría se alinea con el enfoque comunicativo y funcional. De hecho, en los Programas de Lengua y Literatura de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica, propuestos por el Ministerio de Educación (1998, p. 129), se lee que “el enfoque funcional comunicativo atiende al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno...”

3. ¿Qué opina usted sobre la gramática?

Las opiniones son muy variadas y responden a criterios muy disímiles: rama de la lengua; elemento básico y parte importante; componente; arte; manual y patrón del uso; instrumento; estructura o conjunto de normas y reglas; portadora de teorías y área, son algunos de los conceptos emitidos. En todos los casos, las distintas conceptualizaciones perciben la gramática: (a) como objeto de conocimiento y estudio (28%); (b) asociada al proceso de enseñanza (22%) y (c) para favorecer el uso de la lengua (39%). Otros se inclinan por considerarla desde una óptica más actitudinal y la valoran como compleja, punitiva y castigadora (11%). En este punto, la visión de la gramática, expresada por Krashen (1984), es ilustrativa del valor de este componente de la lengua: por un lado, permite conocer la propia lengua y, por el otro, le facilita al usuario la corrección de sus propios errores. En este sentido, el 39% que asocia la gramática al uso de la lengua y el 28% que la considera como objeto de conocimiento estarían, al menos desde el punto de vista conceptual-explicativo, dentro de la tendencia que defienden Mendoza, López y Martos (1996) cuando expresan que la subcompetencia gramatical:

atiende específicamente al dominio del código escrito (verbal y no verbal): vocabulario, formación de palabras, estructuración de oraciones, semántica, pronunciación, ortografía..., componentes necesarios para una correcta comprensión/expresión, siempre que sepan combinarse con el *saber* y el *saber-hacer* de las restantes subcompetencias.

Lo destacable, especialmente en 7 docentes (39%) que consideran a la gramática como instrumento que favorece el uso de la lengua, es que, desde esta perspectiva, la enseñanza de la gramática trasciende el **saber** (adquisición de los conocimientos gramaticales) y se instaura en las aulas el **saber-hacer**, es decir, la parte procedimental y funcional de la lengua.

4. Conceptúe el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua

No existe claridad en cuanto a lo que es el enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza y los alcances didácticos que ello implica. El enfoque funcional comunicativo está orientado “al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, entendida como el conocimiento del sistema lingüístico y los códigos no verbales y la adecuación de su actuación lingüística a los diferentes contextos socioculturales y situacionales” (M.E., 1998, p. 129). También debe superar el nivel oracional y centrarse el nivel textual, textos reales, “los que utilizamos para relacionarnos socialmente” (Ribera, 2002, p. 14).

Partimos del hecho constatado en las respuestas: no hay precisión ni explicitación en cuanto a cómo concibe el docente este enfoque; sin embargo, de los dieciocho docentes encuestados, trece (72 %) mencionan, en forma genérica, los aspectos comunicacionales y la importancia de su uso en las interacciones verbales. Los cinco restantes (28%) se decantan más por la teoría gramatical y el aprendizaje de aspectos metalingüísticos en su acción docente.

En coincidencia con la visión de Ribera respecto a la importancia de propender en las aulas al tratamiento del texto y su producción, tres docentes (16%) resaltan la necesidad de abordar el texto en la relación triádica: lengua / individuo / contexto. Las implicaciones que esto supone van dirigidas a destacar la didáctica de la lengua desde una perspectiva más contextual, comunicativa y funcional. En este sentido, y dado que los programas y orientaciones ministeriales se enfocan hacia la aplicación del enfoque comunicacional, urge que se tomen medidas para que los docentes en ejercicio y los alumnos en formación (futuros docentes) se familiaricen con este enfoque y lo asimilen a fin de que lo puedan transferir a su práctica educativa. (Cfr. Páez, 1985; Llovera, Turell y Zanón, 1995)

5. ¿Qué lugar ocupan las destrezas básicas (hablar y escribir) en su trabajo como profesor de lengua?

Desde el punto de vista declarativo, el 50% de los docentes encuestados ubica ambas destrezas en el primer lugar de su acción docente, aunque la mayoría no explicita ni aclara dicha afirmación. En el mejor de los casos hacen una reflexión sobre la relación existente entre las destrezas hablar / escribir y la influencia que tienen en la adquisición de los conocimientos en las otras áreas del saber.

A pesar de no comentar sus respuestas, algunas son dignas de ser presentadas por su aporte en la orientación que imprimen al trabajar ambas habilidades en el aula. “Se constituyen en un saber instrumental”, se lee en el cuestionario 9. La importancia de esta aseveración la avala el Programa de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación (1998) cuando, al referirse a las orientaciones generales para su aplicación, explica que la repetición de los contenidos en los tres grados de la Segunda Etapa de Educación Básica “obedece a la naturaleza instrumental del área que implica una atención permanente, necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 134).

Llama la atención que tres docentes (17%) correlacionan las destrezas de hablar y de escribir con el factor tiempo que el docente debe dedicar a su enseñanza y aprendizaje. Todavía la acción docente en el aula está mediatizada por cantidad de horas dedicadas, pues se apela a este

factor cuando se lee “Son áreas que consumen mucho tiempo y con resultados poco satisfactorios” (Cuestionario 15). No obstante las apreciaciones anteriores, debe superarse la impronta del factor tiempo y el logro de estas competencias (leer y escribir), por parte de los estudiantes, debe priorizarse en la conciencia de los docentes, en el accionar en el aula y en la importancia que se le debe dar al lenguaje como eje vertebrador en la relación interdisciplinar con las artes, las ciencias sociales y las ciencias naturales.

6. ¿Qué valor le concede a la literatura en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y en la formación general del alumno?

La pregunta apunta en dos direcciones. Con respecto a la primera, esto es, el desarrollo de capacidades lingüísticas, nueve docentes (50%) ven en la literatura un medio para promocionar la lectura, facilitar la comprensión lectora, enriquecer el léxico, desarrollar los procesos de comprensión, incentivar la capacidad de análisis y de interpretación y, finalmente, mejorar el modo de expresarse y la ortografía. En estas respuestas subyace la vieja concepción de la literatura como instrumento para reforzar la competencia lingüística (Chomsky, 1970), en desmedro de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) y la competencia literaria (De Aguiar e Silva, 1980).

En cuanto al segundo de los aspectos, a saber, la formación general del alumno, seis las respuestas (33%) destacan: (a) el desarrollo de la sensibilidad humana, la creatividad, la imaginación y la reflexión; (b) el acercamiento a diversas cosmovisiones; (c) la transmisión de valores y (d) la promoción del ser humano en general. Se percibe una valoración de la literatura en los términos en los que la entiende Peña (2004, p. 337):

La literatura es concebida desde un enfoque comunicativo como un tipo de discurso con una función social y comunicativa específica, la estética y lúdica, y la educación literaria tiene como finalidad esencial el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos.

Junto al predominio de las respuestas en las dos tendencias anteriores, existe una tercera posición (17%) en la cual la literatura es vista como herramienta para el estudio y la adquisición de la lengua, como un medio para apropiarse de los géneros literarios, como estudio sistemático de los elementos narrativos: personajes, acciones, ambiente, y como escenario de los mejores modelos de expresión. Esta visión coincide más con la propuesta de Mendoza (2003), según la cual la competencia literaria está relacionada con el conocimiento de los textos y discursos a los cuales el

lector se enfrenta y con los saberes lingüísticos, culturales, pragmáticos, discursivos y metatextuales que requiere la comprensión de toda obra literaria.

7. El Currículo Básico Nacional, a través de los Programas de Lengua y Literatura, ¿introduce cambios? Conceptúelos.

El cambio mayor, según los docentes encuestados, ocurre por la presencia del eje transversal lenguaje en el CBN y que es mencionado por seis de los dieciocho encuestados (33%). Otros cuatro docentes consideran que el enfoque comunicativo funcional es otro gran aporte del CBN y unos terceros (3) se refieren por igual a la presencia de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y a la formación integral como cambios significativos. Sin embargo, hay que reconocer que cinco de los encuestados (28%) no responden, no lo han leído o contestan otras cosas ajenas a lo preguntado.

Las respuestas de los cuatro grupos anteriores se dispersan entre los distintos tópicos mencionados. No obstante, merece la pena transcribir los siete aspectos que aparecen en el Cuestionario 11 por cuanto sintetizan los principales aportes que se derivan de la implantación del CBN:

El enfoque funcional y comunicativo de la enseñanza de la lengua; la concepción de la lengua como eje transversal; el énfasis en la globalización e integración de los saberes; el aprendizaje significativo; el desarrollo de los procesos cognitivos; el aprendizaje integral; lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal; la evaluación cualitativa.
(Cuestionario 11)

Llama la atención que frente a un nuevo modelo, a nuevas orientaciones y nuevas propuestas no hay una actitud más crítica. De hecho, los aspectos mencionados en el párrafo anterior, simplemente son enunciados, pues lo relacionado con la conceptualización de los cambios no aparece en ninguna de las respuestas.

A la luz de esta realidad que refleja solamente la parte cognitiva de la propuesta ministerial, cabría plantearse si la aplicación del CBN, o en la actualidad de del SEB, pueden ser eficientes y efectivas con un conocimiento fraccionado y con un desconocimiento total en algunos casos. Sin lugar a duda que el conocimiento declarativo es necesario para poder impartir un determinado saber, pero no es suficiente, pues se requieren otros conocimientos acordes con la didáctica del área de lengua y comunicación.

8. ¿Hay congruencia entre los contenidos y métodos propuestos por los Programas de Lengua y su actuación en el aula?

Es curioso el cambio de elaboración discursiva que se produce al dar respuestas a esta pregunta. Las siete preguntas anteriores tuvieron respuestas que, en la mayoría de los casos, demostraban rotundidad en lo que expresaban, mientras que las respuestas a la pregunta ocho ofrecen una nueva visión. Las marcas textuales de: *bueno...; es difícil...; uno intenta...; si...pero...; hago el intento... pero...; trato en lo posible...; procuro hacerlo...; mi intencionalidad se aproxima...pero...;* denotan una actitud justificativa ante la confrontación de que es objeto. Puede haber congruencia o no entre la propuesta de los Programas de Lengua y la actuación docente; sin embargo, aparece algo que mitiga o entorpece dicha congruencia y eso los docentes lo hacen a través del uso de ciertas marcas léxicas.

Tres de los encuestados (17%) se decantan por una posición afirmativa ante la pregunta realizada. En uno caso sin explicación y en los otros dos con breves referencias a la globalización y adaptación de los métodos y porque ponen en vigencia los programas

Hay ocho encuestas (44%) que o no responden o se definen por el no, aunque no todas lo hacen siguiendo los mismos criterios. En unos casos, el **no** es simple y rotundo, sin explicaciones. En otros, la respuesta se generaliza con frases como “Nadie da lo que no tiene”, “No hay congruencia en los docentes”, “Se trabaja en forma aislada, ambigua e improvisada”. En estas respuestas hay que ponderar la sinceridad de estos tres docentes (17%), pues reflejan la aceptación de cierto grado de responsabilidad al reconocer la preparación insuficiente, las incongruencias entre el saber y el hacer y la improvisación al momento de aplicar los programas en el aula de clase.

Otros cuatro docentes (22%) reconocen el interés personal y el intento por alcanzar una propuesta comunicativa funcional. Procuran adaptar los contenidos y los métodos, planifican, tratan y se esfuerzan, pero no lo logran ni están del todo satisfechos. Ante esta actitud positiva y proactiva, las instancias administrativas y universitarias no deben seguir pasivas o indiferentes; es el momento de actuar y acompañar estos esfuerzos que los docentes hacen.

Y, finalmente, existe un cuarto grupo (17%) con una visión totalmente negativa por cuanto plantea la incongruencia intrínseca de los propios programas al considerarlos gramaticalistas, contrarios a las nuevas propuestas y orientaciones de los especialistas y desvinculados de la realidad de las aulas. Sin embargo, cuando ellos mismos se preguntan *¿cómo hacerlo?*, no hay proposiciones concretas y lo dejan a nivel de interrogante, pues ni siquiera esbozan alguna solución.

9. ¿Son aplicables los cambios en nuestro medio educativo?

Hay una especie de “*lei motif*” en las respuestas dadas, pues diez de los docentes (56%) ponen el énfasis en la formación, la mentalidad, la voluntad, el papel, el interés, la responsabilidad, la autoformación y la actitud de los docentes con respecto a la enseñanza de la lengua y los cambios que requiere la acción docente. De este conjunto de rasgos que, según los propios docentes, deben ser inherentes a los profesores de lengua, depende el éxito de cualquier reforma que se desee poner en ejecución. De los ocho restantes, tres (17%) no contestan y los otros cinco (27%) son partidarios de los cambios, siempre y cuando se evalúen los resultados y vayan en función del alumno y de su aprendizaje.

En general, creen que las modificaciones e innovaciones curriculares son posibles, aplicables e indispensables, siempre y cuando se cumplan las premisas que ellos mismos establecen al focalizar y resaltar la valoración y el rol que se le concede al docente a la hora de impartir la asignatura de lengua.

10. ¿Cómo concibe usted una “gramática pedagógica”?

Las tres últimas preguntas (10, 11 y 12) están orientadas a la llamada “gramática pedagógica” por dos razones básicas. La primera, porque los conocimientos gramaticales aparecen en los programas de Lengua y Literatura, independientemente de la reforma curricular; y la segunda, por cuanto todavía existe una arraigada tradición gramaticalista tanto en la formación académica que hemos recibido como en el peso e influencia que ejerce sobre nuestra docencia la manera en que fuimos enseñados.

Obviamente, ninguna de las dieciocho respuestas se aproximan al concepto de Allen (1978), que recoge Páez (1985, p. 21): “un modelo comparativamente informal de definiciones, diagramas, ejercicios y reglas verbalizadas que pueden ayudar a un estudiante a adquirir conocimiento de una lengua y fluidez en su uso”. Tampoco coinciden con la concepción que hace el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (1997 – 2013): “Con la expresión *gramática pedagógica* se designa el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la *interlengua* de los aprendientes”.

No obstante, y aun reconociendo que siete de los docentes encuestados no contestaron (39%), en el resto existe una aproximación a los conceptos precedentes puesto que plantean textualmente lo siguiente: (a) “el estudio funcional de la lengua en contexto y en situación; (b) las reglas y conocimientos gramaticales tienen razón de ser en el uso de la lengua”; (c) “la manera de

enseñar la gramática desde métodos activos”; (d) “el aprendizaje de las normas que rigen nuestra lengua no debe ser traumático”; (e) “el predominio de lo práctico sobre lo teórico”; (f) “la interacción comunicativa para el aprendizaje” y (g) “una manera práctica y fácil de aprender a enseñar a hablar y a escribir, que tenga como fin comunicarse efectivamente”.

Las siete respuestas anteriores son aspectos fraccionados de un propósito mayor que pretende alcanzar el conocimiento de la lengua y su uso adecuado, coherente y cohesivo en función de una comunicación autónoma y eficaz. La sinergia de estas distintas concepciones aproximaría al docente a una visión de la gramática pedagógica como un todo congruente, viable y aplicable. Es lo que faltaría por concretar en un trabajo mancomunado entre autoridades educativas, universidades y docentes.

11. ¿Qué componentes debe tener?

El problema se agudiza cuando preguntamos sobre los componentes que debe tener la gramática pedagógica. Seis no contestan y uno no sabe (39%). Otro grupo (17%) se inclina por los componentes que conforman la gramática tradicional: morfosintáctico, fonológico, léxico, pragmático y semántico. El resto (47%) sugiere ideas que van de lo más general (componentes prácticos, teóricos, comunicacionales, pedagógicos, verbales y no verbales) a lo más particular (lectura, escritura, estructura gramatical, conciencia cognitiva, intercambio de saberes).

Lo cierto es que ninguno realiza una propuesta concreta y sistemática; tampoco aluden al componente reflexivo que debería considerarse al abordar la gramática, independientemente del adjetivo que se le pueda colocar: descriptiva, explicativa, implícita, explícita, estructural o generativa. Además, este aspecto debería ser manejado y conocido por los docentes de lengua, en general, y de manera más específica por los de Educación Básica, pues existe un bloque de contenido en los Programas de Lengua y Literatura denominado “Reflexiones sobre la lengua” (CBN, 1998) en el que se invita al docente a trabajar los aspectos teóricos de la lengua desde una perspectiva práctica, contextualizada y con base en la producción y comprensión textual.

Con este mismo espíritu, más recientemente, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, al publicar la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010), en su Prólogo (p. XLIV), propone “que los hispanohablantes reflexionen sobre su propia lengua, tomen conciencia de sus posibilidades expresivas, de las estructuras lingüísticas que la caracterizan y de la enorme riqueza patrimonial que suponen su unidad y su variedad”. (Subrayado nuestro). Sin

estar expresa y directamente dirigido a docentes y estudiantes, constituye un exhorto que no se puede desdeñar, sino que más bien debe incidir en la enseñanza de la lengua materna.

12. ¿Cómo y cuándo aplicarla?

La última pregunta no fue contestada por nueve docentes (50%). Las restantes respuestas se limitan, en la mayoría de los casos, a unos lacónicos “en todo momento” y “desde el principio” dando con ello respuesta al **cuándo**.

En lo referente al **cómo**, también las respuestas, además de ser pocas, fueron muy escuetas: “aplicación y práctica continua”, “de lo sencillo a lo complejo”, “en todas las áreas del conocimiento” y “partiendo siempre del texto”. Se señalan algunas formas de actuar, pero no se materializan.

Frente a la carencia de planes concretos para abordar el cómo y el cuándo enseñar la gramática, derivada de las dieciocho respuestas, se sugiere el acercamiento a estudios realizados en el ámbito venezolano y fuera de nuestras fronteras en los que se proponen métodos, estrategias y orientaciones que pueden ser de utilidad. Al respecto, se pueden revisar las palabras pronunciadas por Arnáez (2013) al ser juramentado como Miembro Correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua, por el estado Aragua, en las que después de presentar la realidad existente en Venezuela sobre el tema, el autor reflexiona sobre el para qué, cuándo y cómo enseñar la gramática.

Conclusiones

Las preguntas que abordan tópicos teóricos reciben respuestas extraídas de los manuales o de los libros de texto sin mayores reflexiones. Por su parte, las preguntas que los involucran en su acción docente ofrecen respuestas elaboradas desde la justificación y presentan una organización textual distinta (marcas textuales, verbos, condicionantes, conectores adversativos,...). A su vez, las que están relacionadas con el **qué**, el **cuando** y el **cómo** son respondidas por la mitad de los encuestados y el resto lo hace de manera muy escueta o con muy poca concreción en lo manifestado.

El análisis permitió establecer la relación entre los conocimientos, las creencias y la praxis declarativa docente. También se detectaron algunos argumentos no explicitados y se valoraron las diferencias existentes en la conceptualización de la lengua, en el enfoque funcional comunicativo y su aplicación, en las macrohabilidades hablar, leer y escribir, en la literatura y en la gramática pedagógica.

Sin obviar el compromiso y las obligaciones de cada quien, queda por hacer una penúltima reflexión y es la relacionada con la responsabilidad de las casas de formadores, esto es, las que están llamadas a encender las luces que venzan las sombras. Mientras los docentes no cambiemos el esquema mental que nos arropa, el moviendo de la noria girará impertérrito y seguiremos en el eterno lamento de que la educación está en “crisis”, que la educación es un “fraude”, que los niños, jóvenes y profesionales están mal preparados y que no saben hilvanar coherentemente un texto ni comprenderlo.

Como prospectiva y enriquecimiento de este estudio, cabría añadir que se abre la posibilidad de profundizar en este tema. Para ello, se debe ampliar la población objeto de estudio; hay que cruzar los aportes escritos reflejados en los cuestionarios con las informaciones derivadas de la aplicación de entrevistas en profundidad y con los aportes extraídos mediante la observación del quehacer del docente en las clases de lengua.

Referencias

- Arnáez, P. (1995). *Introducción a la Teoría Lingüística del Siglo XX*. Trabajo de investigación no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay. Venezuela.
- Arnáez, P. (1997). La enseñanza de la lengua materna. *Clave*, 6, 13-23.
- Arnáez, P. (2005). Propuesta para enseñar gramática en las clases de lengua. *Lingua Americana*, IX (16), 69-90.
- Arnáez, P. (2006). La enseñanza de la lengua en el siglo XXI. *Memorialia*, 3, 75-95.
- Arnáez, P. (2013, Mayo). *Reflexiones sobre la gramática y su enseñanza en la escuela venezolana*. Discurso de juramentación como Miembro Correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua, por el estado Aragua, Caracas.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En Camps, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, (pp. 195-207). Barcelona: Graó.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. (3ª. ed.). Akal, Madrid, España.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2013). Diccionario de términos clave de ELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramaticapedagogica.htm
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar. (1965).

- De Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra. (1971).
- Fraca de B., L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: El Nacional.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Madrid: Cátedra.
- Haugen, E. (1974). Lingüística y planificación idiomática. En Paul Garvin y Yolanda Lastra (Eds.), *Antología de estudios etnolingüística y sociolingüística*, (278-302). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krashen, S.D. (1984). *Writing: research, theory and applications*. Oxford: Pergamon.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós, Barcelona, España.
- Lamiquiz, V. (1975). *Lingüística Española*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Llobera, M., Turell, M. T. y Zanón, J. (Dir.). (1995). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primera y secundaria*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto (1985). *Programas de Estudio. Primero a Sexto Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto (1987). *Programas de Estudio y Manual del Docente. Castellano y Literatura. Tercera Etapa*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica. Tercer Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1998). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica. Sexto Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Subsistema Educación Primaria Bolivariana*. Caracas: Autor.
- Molero, L. (1998). Un modelo lingüístico para la planificación de la enseñanza de la lengua materna. En L. Molero y otros, *Enseñanza de la lengua Materna*, (pp. 11-39). Maracaibo: Fundacite Zulia.
- Obregón, H. (1983). *Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística*. Caracas: IPC.
- Páez, I. (1985). *La Enseñanza de la Lengua Materna: Hacia un Programa Comunicacional Integral*. Caracas: IPC.
- Payrató, L. (2003). *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. (2ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Peña, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Muralla.

- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. (3ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Ribera, P. (2002). Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista. *Cuadernos de Educación, 1*, pp. 13-15.
- Rondal, J.A. (1980). *Lenguaje y Educación*. Barcelona: Edit. Médica y Técnica.
- Rosenblat, A. (1981). La Gramática y el Idioma. En *La Educación en Venezuela*. (2ª ed.), (pp. 95-109). Caracas: Monte Ávila
- Serrón, S. (1993). *Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional*. Caracas: IPMAR-ASOVELE. .
- Serrón, S. (2001). *El Club de Lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua*. Cuaderno Pedagógico del CILLAB, N° 4. Caracas: UPEL-IPC.
- Serrón, S. (2003). Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua en Venezuela. *Textos, 32*, pp. 57-67.
- Solé, I. y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A, *El constructivismo en el aula*, (pp. 7-23). (9ª ed.). Barcelona: Graó.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Muralla.
- Villalba, M. de y Pinto, N. (coords.), (1999). *La Enseñanza de la Lengua en el Marco de la Reforma Educativa*. Caracas: Ministerio de E. C. y D.

Autor:

Pablo Arnáez Muga.

Profesor de la Maestría en Lingüística de la UPEL-Maracay.

Magíster en lingüística y Doctor Honoris Causa por la

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Coordina la Línea: *La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua*.

Miembro Correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua, por el Estado Aragua

E mail: pam3346@hotmail.com