

La investigación-acción como alternativa para el docente de Lengua y Literatura de hoy



Research - action as an alternative for today's Language and literature teachers

José Alejandro Castillo Sivira

castillosivirajose97@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8324-5019>

Teléfono de contacto:

+58 412 7506652

+58 251-2325396

Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luís Beltrán Prieto Figueroa”

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Barquisimeto estado Lara

República Bolivariana de Venezuela



Fecha de recepción: 07/02/2022

Fecha de envío al árbitro: 09/02/2022

Fecha de aprobación: 01/03/2022

Resumen

Este texto concebido bajo un diseño bibliográfico, del tipo documental con carácter ensayístico tiene como propósito esbozar ideas acerca de la labor del docente de Lengua y Literatura aplicando la investigación-acción. Su basamento teórico sigue a Prado (2004) y Quitián (2016) sobre didáctica de Lengua y Literatura, Contreras (1994) y Latorre (2007) en investigación-acción y Flores y Agudelo (2005) en torno a planificación por proyectos de aula. Con respecto a la metódica de análisis de la información revisada, se propone entonces que: (a) Los ambientes de aprendizajes que debe atender el docente del área es compleja y multifactorial, (b) La investigación-acción es una perspectiva que mejoraría la práctica en aula con un carácter social y globalizador y (c) Los Proyectos Pedagógicos de Aprendizaje pueden resultar una estrategia que propicia el aprender cooperativo.

Palabras clave: Docente de Lengua y Literatura, rol de investigador, investigación-acción.

Abstract

This text conceived under a bibliographic design, of the documentary type with an essay character, has the purpose of outlining ideas about the work of the Language and Literature teacher applying action research. Its theoretical basis follows Prado (2004) and Quitián (2016) on didactics of Language and Literature, Contreras (1994) and Latorre (2007) on action-research and Flores and Agudelo (2005) on planning for classroom projects. With regard to the method of analysis of the reviewed information, it is proposed then that: (a) The learning environments that the teacher of the area must attend is complex and multifactorial, (b) Action research is a perspective that would improve practice in the classroom with a social and globalizing character and (c) Pedagogical Learning Projects can be a strategy that encourages cooperative learning.

Keywords: Language and Literature Teacher, researcher role, action research.

Author's translation.

*Si sabes que nada puedes hacer contra tu destino,
¿Por qué te produce ansiedad la incertidumbre del mañana?
Si no eres tonto, goza del momento presente*

Omar Jayam

La práctica escolar en el área de Lengua y Literatura necesita un educador que recicle sus conocimientos de manera frecuente. No sólo en su competencia cognoscitiva, sino también en sus estrategias didácticas. Cada grupo que atiende presenta una serie de necesidades que tiene que satisfacer como deber profesional. De esa manera, los estudiantes que tiene a su cargo podrán adquirir las habilidades necesarias para su quehacer a lo largo del periodo escolar.

La obsolescencia en la programación didáctica permite que el maestro no sea creativo y no ponga en funcionamiento otras formas de enseñar para el aprender en **múltiples posibilidades**. Cada vez que éste pone a prueba sus conocimientos y sus estrategias didácticas y las actualiza, favorece una nueva visión de los hechos y circunstancias en que se produce el aprendizaje en el individuo. **Añade Vásquez (2014) que aquel docente que desea mantenerse activo, vigente y creíble tiene que estar estudiando en forma constante, porque** en los años venideros tendrá que esforzarse por nueva preparación intelectual para enfrentar la incertidumbre pedagógica, el hecho de convivir con la interculturalidad, el control de la disciplina, la organización administrativa de los centros educativos y el auge tecnológico.

También, Vásquez (ibídem.) conmina que el profesorado tiene que llevar sus registros de su hacer educativo y rastrear las necesidades de sus educandos a medida que avanza en su formación con el objeto de ofrecer pruebas fehacientes de su práctica. Eso le permitirá evidencias de su abordaje escolar que formará parte de los proyectos que orienta. A este respecto, Arnáez (2001) opina que los estudios de los profesores y sus discípulos en sus respectivos planteles educativos enriquecen las discusiones teóricas sobre la praxis pedagógica de las distintas áreas del saber humano cuando la comunicación se visibiliza. Además, sugiere que la investigación debe trascender del recinto académico y que entre los involucrados en el proyecto, deberían sentir cierta empatía por la búsqueda de salidas a las crisis comunitarias.

Asimismo, el educador tiene que pensar más en la acción que ha llevado a cabo y en el futuro de su país. Es decir, evaluarse constantemente en sus planeaciones didácticas para cambiar y mejorar sus funciones. Y el pedagogo de Lengua y Literatura deberá enfocar sus funciones para que sus aprendices se desenvuelvan de modo eficiente y consciente desde las áreas receptoras y productivas que es un deber imperioso actualmente. El transformar los estilos de enseñanza hará posible una sociedad más humana y que lo que facilite esté conectado con la cotidianidad como recalca Freire (2014).

No se trata sólo de aumentar los conocimientos teóricos en el educando, sino conseguir una persona autónoma en la práctica como constancia de ir alfabetizándolo y transformándolo como persona crítica. Es de recordar que actualmente el currículo en toda Latinoamérica exige que el individuo se desenvuelva de manera competente desde la interacción social. De acuerdo con Prado (2004), el enfoque que hace posible que los discentes desarrollen sus habilidades de expresión, comprensión y reflexión ante los usos lingüísticos y comunicativos en diversos contextos de interacción social es el *comunicativo y funcional*.

Resáltese que los estudios lingüísticos han evolucionado desde finales del siglo XX. Los aportes de la pragmática, la semiótica, la lingüística textual, el análisis del discurso y la sociolingüística son cada vez más evidentes. De igual manera, el enfoque *por tareas* propone una manera distinta de orientar el estudio de la lengua materna, puesto que permite que los aprendices reflexionen sobre los diferentes usos lingüísticos que son utilizados en la cotidianidad y permite que los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tengan oportunidad para pensar en casa etapa secuenciada.

Del mismo modo, la Literatura también abandonó las tendencias historicistas, formalistas, estilísticas y teórico-críticas que abordaban la obra literaria desde los periodos históricos y como un objeto que podía ser seccionado como en un laboratorio, además de centrar el análisis desde el emisor o el receptor. Hoy se pretende que el lector deguste la obra y sea competente al comprender lo que lee, además de formar grupos de experiencias de lectura. Por eso, el profesorado debería animar y promocionar la lectura y la escritura de obras mediante talleres literarios, clubes de lectura o encuentros en bibliotecas.

Llama la atención que mucho tiempo dedica el universitario en orientar el contenido y el ofrecer pautas minuciosas, sin embargo cuando llega el evento del aprendizaje formativo, el educando no sabe cómo va a proceder para resolver dificultades del conocimiento impartido. A esto, formula Freire (ob. cit.) que las clases deben ser dialógicas y que la voz de los discentes se escuche desde sus pensamientos y actitudes para que el educador vea los niveles de desarrollo alcanzado.

Entonces, el profesor en sus roles de facilitador e investigador debería cultivar una acción estratégica como se ha venido exponiendo para que le permita conseguir que sus discentes tengan un conocimiento pleno de la lengua materna, a partir de la excitación, curiosidad, duda, cuestionamiento y ansiedad. Quiere decir que el aprendiz tenga el deseo de participar y de construir su aprendizaje con la ayuda de un facilitador motivador y problematizador como sugiere Freire (ibídem.). Y para ello, el indagar acerca de los temas y de cómo atender las macroáreas de los grupos a través de un diagnóstico desde el inicio del año escolar, es y debería ser su norte.

Cada vez que se pretenda iniciar un proyecto educativo de aula, el profesor tiene que aplicar un diagnóstico con sus alumnos. Este arrojaría un panorama de los intereses del grupo con una lluvia de ideas y poniendo sobre la mesa ciertas ideas que se pudieran considerar. Como resultado, se generaría el plan de acción y el establecimiento definitivo del proyecto a desarrollar.

Las afirmaciones anteriores conllevan a consultar a otros expertos en el área para ratificar la importancia de investigar. González (2014) indica que se debe valorar las producciones estudiantiles, diversificar los modos de enseñanza, animar a los docentes al trabajo en equipo, utilizar recursos didácticos hechos por los educadores del centro escolar y revisar los contenidos cada cinco años. Aunado a ello, Prado (2004) asevera que el perfil idóneo del profesor en Lengua y Literatura en la actualidad es el ser investigador y reflexivo de su propio hacer en ambiente escolar.

Igualmente, González (ib.) destaca que debe apreciar el grado de aprendizaje de sus discentes en el contexto real. Asimismo, Quitián (2016) propugna que a través de la búsqueda de nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos con una visión crítica y reflexiva, se evidenciará en la innovación que se le asigna a la práctica docente. Agrega Freire (ib.) que el académico debe incluir a sus estudiantes en ese proyecto transformador en el que aprender sea una aventura llena de curiosidad, creatividad y criticidad. Y el aula debería ser un espacio para la producción de conocimientos nuevos con el aprovechamiento del conocimiento existente.

Sobre la labor investigativa, Latorre (2007) ofrece un listado de rasgos del profesor en esa función: Crítico, cuestionador, explorador, analítico e interpretativo de las situaciones académicas en las que se involucra. Y plantea la contraposición de los tipos de educadores en este contexto: (1) el rutinario da clases de la misma manera sin discutir lo que dice y hace y (2) el investigador innova, renueva, cuestiona sus creencias y problematiza lo que hace para innovar.

Ante esa realidad, cabe preguntarse lo siguiente: Si la investigación cambia la práctica docente, entonces ¿Por qué se evidencia tantos académicos dadores de clase que se resisten al cambio en su labor escolar? Y ¿Por qué los educandos prefieren a un profesor que los valora y al mismo tiempo, utiliza diversas estrategias didácticas y de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Se pueden generar distintos planteamientos sobre el particular sobre lo que se afirma en los distintos espacios académicos en planteles de secundaria: (a) pensarían que la calidad está en la cantidad de conocimientos que se tiene sobre el área, (b) el docente no es amigo del estudiante, (c) el enfoque conductista es apremiante frente a las nuevas generaciones de hoy, (d) el variar las estrategias didácticas y de evaluación va en contra de la experiencia acumulada y de la disciplina en aula, (e) los educandos, directivos y los representantes no aprecian

el esfuerzo que hacen los profesores al planear las clases, (f) la formación inicial recibida es el resultado del tipo de profesional que aparenta ser y (g) la remuneración de la labor ejercida no es propicia para un esfuerzo mayor, entre otras.

El fracaso escolar y las calificaciones deficientes en el área son pruebas suficientes de esta situación que no es exclusiva de un país determinado. La resistencia al cambio de paradigma hace que el profesorado se mantenga anclado en una zona de confort. Y esa actitud es clásica en cualquier profesional, puesto que la realidad que está frente a éstos le da crédito a su actuación y su actitud casi siempre es de conformidad.

En este sentido, Serrón (1997) y Mostacero (2006) coinciden al ofrecer un panorama de la enseñanza de la lengua materna y precisan que los educadores no se actualizan y mucho menos, se reciclan con cursos de perfeccionamiento después de su formación inicial y si los hacen, no reflexionan y sistematizan productos en esos encuentros valiosos de docentes para que se generen un nivel de conciencia y cambio verdadero. Además, éstos no intervienen en los cambios curriculares, ya que demuestran resistencia al cambio y desconfianza por ser aceptadas sus ideas.

Y por si fuera poco, la situación es compleja y tiene múltiples factores como lo constata Teixidó (2001): (a) los *mentales* derivados de los sujetos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje (psicológica), (b) los de *interacción social* dentro y fuera del aula (sociológica), (c) los relacionados a la *intervención docente* (pedagógica), (d) los del *ambiente escolar* (contextual) y (e) los del *contexto* (ecológico).

Las consecuencias pueden ser negativas en la salud del académico ante una labor extenuante y progresiva, pero se supone que el educador debería estar preparado ante estos espacios de incertidumbre y complejidad. En virtud de esto, Morín (1999) delineó unos saberes fundamentales para la educación del futuro y entre las ideas sugeridas, está el afrontar el escepticismo:

Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza (p. 3).

Otro elemento que influye de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que el facilitador del aprendizaje no delega funciones y pretende que todo lo puede hacer solo y está equivocado. Cuenta con sus estudiantes que podrían convertirse en aliados hacia el logro de las metas del proyecto de aprendizaje, consigna obligatoria del currículo a nivel mundial.

Y es que desde finales del siglo XX los currículos de los países de Latinoamérica, Norteamérica, Oriente y Europa lograron progresivamente diversos y profundos procesos de reformas educacionales desde el enfoque por *Competencias*, avalado por la ONU y la UNESCO que han hecho que el profesorado cambie sus funciones educativas y se apegue a la investigación como única vía a la calidad de la enseñanza. Muchos se resistieron y mostraban apatía ante el hecho de abandonar viejos esquemas paradigmáticos. No obstante, con el pasar del tiempo se decidieron a asumir la responsabilidad de modo obligatorio. La indagación y el diálogo se convirtieron en las premisas para compartir experiencias y estrategias.

Tales cambios tuvieron su origen dado el auge tecnológico, la inminente producción del conocimiento, la implantación de modelos capitalistas para diversificar las economías en los países, el deterioro del ambiente, las deficiencias sociales como desempleo, miseria y enfermedades, entre otros. Esto no se originó por caprichos de los gobiernos o por modas, sino ante una necesidad de cambios. Por consiguiente, los académicos enfocaron sus acciones pedagógicas considerando las necesidades de los educandos sobre asuntos relativos al pensamiento y la expresión para hacerlas más efectivas y del más alto nivel como lo expone Riera (2004).

De acuerdo con lo expuesto arriba, Morín (1999) hizo algunas ponderaciones entre ellos, el conocimiento pertinente en la educación del futuro:

Existe un problema capital, aún desconocido (...) es el de la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales. La supremacía de un conocimiento fragmentado según

las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. (pp. 1-2).

Tales razones conllevan a ratificar que la investigación por medio de la pedagogía por proyectos consiste en una serie de acciones de cierta complejidad que van destinadas al logro de metas en común y de interés colectivo en una comprensión de la realidad y en donde se apliquen conocimientos y habilidades para la proposición de alternativas según Flores y Agudelo (2005). Con ello, se busca la generación de nuevos conocimientos, valorar los existentes y cuestionar la realidad. Todo bajo ambientes colaborativos y cooperativos en base a tareas.

Refiere González (2014) que la pedagogía por proyecto tuvo sus inicios en actividades docentes de Francia en la década de los setenta del siglo XX en el que se usó la investigación-acción como alternativa en la producción de conocimientos. Tiene variadas denominaciones como trabajos por proyectos y proyectos de trabajo y se basa en el enfoque cognitivo y constructivista según García-Vera (2012). En éste, hay una apertura a la participación de actores sociales involucrados en una institución educativa, buscando vías alternativas sobre problemáticas que les aquejan y se unen bajo los signos de concertación y la responsabilidad al compartir saberes experienciales.

Para ello, la investigación-acción resultaría una vía como se declaró en líneas anteriores. Cabría hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué es?, ¿Cómo se hace? y ¿Cuándo aplicarla? Para Latorre (2007) es un instrumento que provoca cambio social y conocimientos educativos en una realidad social o educativa. Ofrece autonomía y da poder a quienes la llevan a cabo. En ésta, se emplean una serie de estrategias que buscan la transformación del sistema educativo y social. Requiere de práctica y la colaboración de los involucrados. Tales estrategias de acción articuladas en ciclos, se someten luego a observación, reflexión y cambio.

El pensar constante y en conjunto es la meta de tal proceso como muestra Contreras (1994). Se requiere de técnicas y recursos en un determinado contexto ideológico y socioeducativo. Busca la liberación y la emancipación de quienes están involucrados para lograr cambio social inminente.

Requiere además, la autorreflexión hacia la racionalidad y la comprensión de las necesidades que viven como una prioridad. Asimismo, el cuestionamiento de las prácticas sociales y el abandonar las formas habituales del conocer y actuar conllevan a un propósito compartido. Para tal efecto, designa Conteras (ob. cit.) que es el estudio de las propias prácticas sociales para luego transformarlas ante un protagonismo de los implicados y la búsqueda de un pensamiento crítico (emancipación).

Subraya Conteras (ibídem.) que este tipo de investigación consiste en cambiar la forma de entender la práctica educativa en cuanto a los límites que se tienen a la hora de tomar decisiones en materia educativa que están sometidas a la rigidez burocrática. Lo que se busca es que los académicos reconstruyan su conocimiento profesional y que no estén solos. Por el contrario, la cooperación en la discusión y contrastación de ideas entre allegados requiere de tiempo en la planificación de tareas, la recogida de datos, el análisis y el discurrir en grupos para indispensable sugerencias de acciones.

Con respecto a la metodología de trabajo de la investigación-acción, Contreras (ib.) constata que ofrece posibilidades a los enseñantes para que sus discentes, representantes y comunidad se conviertan en aliados y conscientes en el proceso indagativo, dependiendo de lo que se está estudiando. Es decir, es una realidad que está condicionada por sus propias actuaciones.

Se desarrolla en un ciclo en espiral (acción-observación-reflexión-nueva acción) que va así: (1) Situación inicial (la propia práctica) problemática, (2) profundización del significado de tal situación (descripción) por medio de datos recopilados (análisis del problema y reunión de datos), (3) análisis de los datos e interpretaciones hechas ante los objetivos escolares en la búsqueda de sentido y su beneficio, (4) establecimiento del plan de acción y surge un segundo ciclo donde se recogen nuevas pruebas de la práctica, su posterior análisis de la situación problemática y los nuevos escenarios surgidos para aplicar reajustes ante una nueva recogida de pruebas.

De allí que los distintos profesionales de la docencia tienen que dar respuestas desde su especialidad, a través de un trabajo cooperativo, organizado, en constante monitoreo y reajustes. *El saber, el saber hacer y el saber ser* hacen posible que facilitadores y educandos adquieran sus propias experiencias y construyan sus aprendizajes en asuntos reales. Sobre este particular, Heller (op. cit.) propone que el pensar y el aprender como un proceso total y con una visión de globalidad tendría que ser la consigna para que el sistema de enseñanza sea eficaz.

Es de suponer que en las fases del proyecto educativo, se percibirían los roles del docente como facilitador, orientador, planificador, investigador, promotor social y gerente. Se supone que semanalmente, los académicos tienen que reunirse para valorar a través de un FODA los productos y proponer las adaptaciones. Si esto no se lleva a cabo, se estaría generando dificultades y carencias que se van acumulando y atentarían de manera definitiva con los objetivos propuestos. En ese panorama desolador, todos saldrían perdiendo de modo irremediable.

Dentro de este marco de ideas, Freire (2010) asiente que la práctica educativa es algo serio en el que el maestro puede contribuir al éxito del alumnado con el gusto por enseñar, la constancia y la adecuada preparación como también a su fracaso dado la incompetencia, irresponsabilidad, insensibilidad, inconsciencia y la mala preparación.

El enfoque de inteligencias múltiples pudiera responder con ese propósito, puesto que se pone en funcionamiento las zonas del cerebro humano. Y es que tanto el hemisferio izquierdo como el derecho del cerebro están facultados para que el sujeto responda de modo coordinado en su actuación. Si el profesor como los estudiantes conocieran sus habilidades y destrezas, el trabajo en el aula sería mucho más productivo y organizado. Se entiende que el número de educandos que se atiende por grupo es muy elevado, ya que casi siempre se sobrepasa los treinta y esto trae como resultado que el facilitador de los aprendizajes se le dificulte en conseguir comprender a cada uno y genere por ello, planes de acciones certeros.

Visto desde la perspectiva anterior, Heller (1993) pretende que se debería enseñar con todo el cerebro, es decir, se tiene que comprender que el proceso de aprendizaje es interactivo y dinámico en el que los procesos cognoscitivos hacen posible el pensamiento racional y que los procesos socio-afectivos generan valores, creencias, sentimientos y emociones que son determinantes en las manifestaciones conductuales humanas. En fin, se procura sistematizar el pensamiento de quien aprende.

Por otra parte, Gardner (1997) enumera algunas posibilidades que hacen posible considerarlas al enseñar: (a) No todas las personas tienen las mismas aptitudes e intereses y que no todos aprenden de la misma forma y de allí que no hay que generalizar las estrategias didácticas, (b) No todos los individuos pueden aprender todo lo que hay que aprender, entonces facilitar lo necesario es lo ideal, (c) el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en el discente y es necesario el desarrollo cognitivo de cada uno, (d) el consejero pedagógico debería unirse a la labor de los docentes para hacer posible que los estudiantes menos brillantes tengan acceso a oficios o profesiones en la sociedad y que puedan demostrar sus capacidades sin límites, (e) es imposible que en un curso o asignatura tengan que estar presentes todas las inteligencias, porque sería una pérdida de tiempo y esfuerzo y (f) no tiene por qué clasificarse en aula a los educandos por sus dotes, así que se prefiere que éstos usen sus inteligencias y ofrezcan alternativas para que rinda más en actividades provechosas.

Esto es una realidad a través de un entrenamiento frecuente desde una programación metacognitiva, es decir, el facilitador del aprendizaje deberá establecer situaciones escolares a través del modelado donde se incluyan actividades que permitieran la regulación de un proceso más confiable al leer y escribir. Y la metodología de la investigación-acción participativa da muy buenos resultados, aunque sea laboriosa. De allí que el educando se le permita experimentar con el uso de tales estrategias y tome decisiones al plantearse hipótesis de lectura, identificar una idea principal, elaborar presuposiciones, implicaturas, inferencias, resúmenes, esquemas y conclusiones, así como seguir pasos dentro de las fases –el antes, durante y después de leer cualquier tipo textual- que facilitan el laborioso proceso de la redacción de un determinado tipo textual.

Igualmente, el mediador de los aprendizajes deberá hacer que el estudiante utilice de modo frecuente los diccionarios (de la lengua materna, de sinónimos y antónimos, de dudas, entre otros) para que pueda com-

prender el contenido de cualquier texto escrito y enriquezca su vocabulario en cualquier situación a enfrentar. Pareciera que el consultar el tesoro del saber es aburrido, pero el mostrar sus beneficios creará una revisión obligada en el educando. También resulta imprescindible que la escritura de vocablos sea adecuada cuando se medie este tipo de creatividad al acentuar correctamente, respetar la ortografía y cumplir con los aspectos formales de la escritura. Y es que algunos niños o jóvenes se interesan por las reglas de la lengua materna y hay que aprovechar su interés para orientarlo. De modo que al hacerlos conscientes de éstos y confiando en los conocimientos gramaticales que poseen de su idioma como esquemas en su estructura mental –por supuesto, aclarándoles a tiempo las dudas de la ortografía-, se podrá conseguir que los adolescentes transmitan el significado preciso y concreto del contenido textual y, por tanto, los propósitos comunicativos.

Sin embargo, la escritura de textos variados es uno de los procesos que menos atención recibe en la secundaria y cuando esto se evidencia, sólo se hace para responder planteamientos, tomar apuntes acerca de un contenido investigado del programa de la asignatura, elaborar ejercicios de los subcomponentes morfológico, sintáctico y semántico, hacer caligrafías, redactar un tipo de cuentos o una variedad de carta. Asimismo, se puede evidenciar que el docente exige de forma continua la elaboración de algún texto y no ofrece modelos o instrucciones para su producción, dejando al estudiante que tome la infeliz decisión de copiarlo de un libro o de Internet o que simplemente, su representado lo elabore “para cumplir con la tarea escolar exigida”.

Luego, surgen los encuentros desagradables con el profesor acerca de la autoría o lo que se conoce como derecho de autor por la forma en que está presentado el contenido –muy formal el registro lingüístico utilizado y el desarrollo del contenido es muy técnico que hace pensar que no fue redactado por el discente-. Así que esta situación se puede evitar estableciendo talleres frecuentes de comprensión de la lectura de distintos tipos de textos y su correspondiente expresión escrita con el uso de ciertos métodos o técnicas que aborden lo discursivo y textual.

Aunado a esto, está el hacer una lectura analítica necesita la mediación para comprender la cohesión y coherencia de enunciados y la conformación de párrafos dentro de un tipo textual –que por supuesto, no es un trabajo fácil para el profesorado cuando está orientando los géneros discursivos-. Si este se basara su acción estratégica en planteamientos dirigidos a la comprensión de la lectura desde la visión del discurso y del texto, entonces se permitirá que el educando sea estratégico al actuar frente a este.

También resultaría provechoso el hacer asesorías in situ cuando el adolescente redacta con el objeto de aclarar dudas evidenciadas en el contenido o en la forma, como por ejemplo, en aquellos enunciados poco o mal cohesionados que impiden la coherencia, las ideas que están mal agrupadas e inadecuadas desde el punto de vista de la cohesión (uso incorrecto de los signos de puntuación, inexistencia de conectivos, repetición léxica, abuso de pronombres relativos y conectivos como los aditivos, causales, adversativos, entre otros), conjugaciones verbales incorrectas, incorrecciones gramaticales de género y número, vicios lingüísticos, utilización de un registro informal, incorrecto uso de preposiciones o de conectivos, construcciones coordinadas o subordinadas sin una adecuada cohesión, los frecuentes párrafos frases y la inadecuada organización de las ideas en una superestructura que responda al tipo de texto académico o de escritura creativa. De este modo, se está orientando la gramática desde la pedagogía, atendiendo que ésta es un subcomponente más de la lengua y no requiere de mayor atención que la de su redacción.

La situación anterior será una realidad con unos ingredientes que no deben faltar: La motivación dentro de un clima social esperanzador como el suscitar confianza y esfuerzo para aprender. Si un profesor no imprime dosis de entusiasmo a su labor y si no hace que sus estudiantes se esfuercen por construir el conocimiento a partir del *puedes hacerlo*, entonces es posible que sus discípulos no encuentren atractivo aprender a leer, escribir, hablar y escuchar.

De igual forma, el conceder situaciones de redacción y debate de opiniones podría abrir nuevas posibilidades, porque el discente se siente valorado no sólo como persona, sino útil al proceso de enseñanza-aprendizaje del que forma parte. Además, hacer que el estudiante establezca normas de convivencia y que las respete hará posible también la existencia de un lugar para el aprendizaje de todos –es preciso aclarar que ante el inminente desinterés por los procesos de la lectura y la escritura de niños, jóvenes y adultos alfabetizables en la mayoría

de los espacios de aprendizaje a nivel latinoamericano es limitado y lo que puede hacer el profesorado es una tarea compleja y con desavenencias. Y, por si fuera poco, si lo que se media, llámese contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en Lengua o Literatura, no son necesidades para satisfacer a los adolescentes en ese momento de su existencia y tampoco donde ellos puedan decidir el qué, cómo y para qué aprenden casi siempre, una empresa fracasada, porque los discentes nunca se sienten a gusto con lo que investigan o no entienden las formas cómo el profesora pretende abordar el contenidos de investigación mediante ciertas estrategias didácticas que no son muy acertadas.

Y cuando los docentes y educandos hacen un clima de aula inestable, resulta urgente que tenga lugar *la participación sosegada, respetuosa y tolerante* y la *autoreflexión in situ* como posibles alternativas de alcanzar de nuevo los espacios para *conocer, crear, convivir y valorar*. Por eso se insta al profesor de cualquier especialidad a evitar por todos los medios la violencia –verbal o psicológica– entre las partes involucradas –profesor y estudiante– mediante la imposición del conocimiento sin que estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se detengan a plantear un convenio acerca del logro de un saber y más aún, construir un aprendizaje de modo flexible y social. Es muy posible que la investigación-acción tenga resultados muy provechosos en esa circunstancia.

Pareciera que eso fuera ineludible, puesto que hay educandos que usan con frecuencia la imposición y el atropello como única manera de convivir y hacerse sentir. Y eso es muy constante y natural, ya que casi siempre este tipo de personas vienen de hogares donde los integrantes sólo conocen la ofensa, el escarnecer y el abusar como un asunto de supervivencia. No obstante, cuando se observa una situación tan deprimente como esa en la que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se irrespetan, pareciera que el valor de educar se pisotea y se invalida en todo su esplendor. Esa es la imagen que deja este profesional ante un público infantil o juvenil que no le tendrá confianza ni respeto en lo sucesivo y eso, no debería permitirse.

A modo de cierre, se puede constatar que los ambientes de aprendizajes que debe atender el docente en Lengua y Literatura es compleja y multifactorial. En estos tiempos posmodernos, se hace común escuchar que el profesorado no tiene autoridad y esto ha traído consigo el *laissez faire*, es decir, al educando se le ha permitido agredir al profesorado y a sus compañeros desde lo verbal, físico y psicológico. Por lo tanto, en el aula se pueden plantear dos situaciones para considerarse un ambiente agresivo a nivel mundial (como lo ratifica Esteve, 2009, p. 27 en la obra compilada *Aprendizaje y desarrollo profesional*):

Una, se libra una lucha de poder entre el profesor y los líderes estudiantiles, quienes no llegan al consenso y esta debería ser la meta para ambos en los centros escolares; la otra, los padres y la sociedad poco valoriza el trabajo del docente y critican el sistema educativo por romper la promesa de un futuro mejor.

Los más jóvenes están siendo formados en ambientes carentes de afecto y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cumplen los roles de los padres, representantes o responsables durante las veinticuatro horas del día haciendo que estos no vean significativo el aprender en las instituciones educativas. Sin embargo, todavía se puede hacer una labor de rescate de valores con el egresado de la UPEL de cualquiera de las sedes a nivel nacional y la sociedad puede estar segura que su próxima acción se regirá con pasos firmes si la investigación-acción y sus propósitos tratan de mejorar la mediación del español y la Literatura en la Educación Secundaria (el qué, cuándo y cómo evaluar, así como también el cómo y cuándo evaluar). El formar bachilleres autónomos, críticos, con iniciativa propia, capaz de tomar decisiones al expresarse, además de desarrollar la identidad nacional, el respeto a la diversidad y la naturaleza y con raciocinio al utilizar la tecnología de la comunicación y la información –es decir, el educador debe ser un agente de cambio social y comprometido con lo que hace– es una premisa ineludible hoy y siempre.

Se puede constatar que el educador de lengua materna y Literatura es un afortunado en la tarea delicada de la formación académica, porque el asumir la palabra como un símbolo de paz, lo lleva a humanizar a las generaciones del mañana y así mismo. Es pues una fortuna contar con este tipo de seres que buscan el bien social de otros, a través de la cultura de la paz. También este docente tiene que ser facilitador del aprendizaje del español, pedagogo eficaz al mediar el gozo estético de cualquier obra literaria, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuidar el equilibrio psicológico y afectivo de sus discentes, la

integración social tolerante, su formación sexual, entre otras responsabilidades (Esteve, ob. cit., p. 22). Cabe entonces la siguiente reflexión: *El docente de español tiene que amar su idioma y hacer que sus discentes no sólo lo cuiden y respeten, sino que lo aprendan a conocer, usar y disfrutar.*

Así pues, es imperioso reivindicar la labor del profesorado latinoamericano en el área y evitar el menosprecio social, porque las regiones en cualquier confín de la Tierra se construyen con la educación. Así que la familia no puede dejar a un lado su responsabilidad ante sus hijos y quienes faltan a este deber, pagarán las consecuencias en un futuro no muy lejano de la existencia de sociedades caóticas donde reina la intolerancia y la muerte. ©

José Alejandro Castillo Sivira. Egresado de la UPEL-IPB y es profesor de Lengua, mención Lengua (1997), Magíster en Lingüística (2004) y Doctor en Cultura Latinoamericana y Caribeña (2018). Actualmente es Coordinador del Programa Lengua y Literatura del Departamento de Castellano y Literatura en pregrado de la UPEL-IPB. Allí es también Coordinador de la Línea de Investigación Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna del Núcleo de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Trino Borges”. Ha laborado en postgrado ejerciendo como Tutor y Jurado en los programas Maestría en Lingüística, Maestría en Literatura Latinoamericana, Maestría en Investigación Educativa y en el Doctorado en Cultura Latinoamericana y Caribeña desde el 2005 hasta la fecha.

Referencias bibliográficas

- Arnáez Muga, P. (2001). *Investigar en Educación Básica*. Ponencia presentada en el XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística en la UPEL-IPB, Barquisimeto.
- Contreras Domingo, J. (1994). Investigación en la acción. ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 1(224), 8-12.
- Contreras Domingo, J. (1994). Investigación en la acción. ¿Cómo se hace? *Cuadernos de Pedagogía*, 1(224), 14-19.
- Esteve Zarazaga, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fundación Santillana.
- Flores de Lovera, H. y Agudelo Pereira, A. (2005). *La planificación por proyectos*. Caracas: El Nacional.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (S. Mastrangelo, Trad.) [Professora sim; tia não: cartas a quem usa ensinar]. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1993)
- Freire, P. y Shor, I. (2014). Miedo y osadía: *La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. (J. Martínez, Trad.) [Medo e Ousadia. O cotidiano do professor]. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1987)
- García-Vera, N. (2012). *La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos*. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 en <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848010.pdf>
- Gardner, H. (1997). Fomentar la diversidad a través de la educación personalizada: implicaciones de un nuevo modo de entender la inteligencia humana. En *Perspectivas. Nuevas tecnologías de la educación II* (pp. 371-389). Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- González Basurto, T. (2014). *Pedagogía por Proyectos. Un camino formativo entre docentes y estudiantes*. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 en <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/92-pedagogia-por-proyectos-un-camino-formativo-entre-docentes-y-estudiantes>

- Heller, M. (1993). *El arte de enseñar con todo el cerebro. Una respuesta a la necesidad de explorar nuevos paradigmas en educación*. Caracas: Biosfera.
- Latorre Beltrán, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado el 15 de Abril de 2012 en <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>
- Mostacero Villarreal, R. (2006). *Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso*. Recuperado el 15 de Abril de 2012 en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200004
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Riera de Montero, E. (2004). *Perspectivas curriculares en América Latina*. [Artículo en línea]. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-11.pdf> [Consulta: 2012, Abril 15].
- Quitíán Bernal, S. (2016). *Del lenguaje hacia la pedagogía de la lengua en la formación del sujeto social*. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 en <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/11295>
- Serrón Martínez, S. (1997). *La enseñanza de la lengua materna: una visión personal*. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 en <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1092/1094>
- Teixidó Saballs, J. (2001). *Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión en el aula, elemento clave de la profesión*. Recuperado el 15 de Abril de 2012 en http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf
- Vásquez Rodríguez, F. (2014). Entre desafíos y esperanzas. Perfil del docente de las próximas décadas. En P. Oviedo y L. Pastrana (Comps.). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Recuperado el 07 de Mayo de 2017 en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>