

Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Educación Superior

Sergio Serrón M.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-CILLAB

Aceptado: Marzo 2004

Resumen

La competencia en lengua materna en el campo académico no resulta un tema de interés o de preocupación reciente en Venezuela, ni seguramente, en la mayoría de los espacios universitarios en el mundo. Estamos hablando de más de 60 años de existencia de programas que intentan superar deficiencias más o menos marcadas con orientaciones que podríamos definir como «a la moda». La investigación, sin embargo, no tiene más de 25 años, impulsada tanto por la emergencia de la lingüística aplicada en el país como por los incentivos que los postgrados en el área y los requerimientos de carrera docente significan para los universitarios. Cientos de artículos, ponencias, proyectos, tesis y trabajos de grado se ocupan, a veces en forma cíclica y circular, de aspectos como ortografía, comprensión lectora, producción de textos, oralidad y otros y acompañan experiencias y programas, a veces sin la necesaria perseverancia. En este artículo, intentamos dar una visión muy personal acerca de la situación actual, un balance comprometido, sobre todo porque ha sido recursivamente tema de nuestros trabajos también en los últimos años.

Palabras clave: enseñanza de la lengua materna, educación superior.

Abstract

SOME CRITICAL REFLECTIONS ABOUT THE PROBLEM OF TEACHING MATERNAL LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

The competence in maternal language in the academic field is not a topic of interest or of recent concern in Venezuela, and probably, in most of the university spaces in the world. We are speaking about more than 60 years of existence of programs that try to overcome deficiencies more or less marked with orientations that we could define as «up to date». The investigation, however, doesn't have more than 25 years, impelled by the applied linguistic emergency in the country and by the incentives that the graduate degrees in the area, and the requirements of educational career mean for the university students. Hundred of articles, reports, projects, thesis and grade works are in charge of, sometimes in recurrent and circular form, of aspects like spelling, reading, production of texts, orality and others, and they accompany experiences and programs, sometimes without the needed perseverance. In this article, we try to give a very personal vision about the current situation, a committed balance, mainly because it has been many times, the topic of our works in the last years.

Key words: maternal language teaching, superior education.

Résumé

QUELQUES RÉFLEXIONS CRITIQUES À PROPOS DE LA PROBLÉMATIQUE DE L' ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE EN ÉDUCATION UNIVERSITAIRE

Récemment, au Vénézuéla, la compétence en langue maternelle dans le champ académique n' est un thème d'intérêt ni de préoccupation, ni sûrement, dans la plupart des espaces universitaires du monde. Nous parlons de plus de 60 années d' existence des programmes tentant de surmonter des déficiences plus ou moins marquées avec des orientations que nous pourrions définir comme «à la mode». Cependant la recherche n'a pas plus de 25 années, incitée tant pour l' émergence de la linguistique appliquée dans le pays que pour les aiguillons que les études et diplômes dans le domaine et les requêtes de la carrière d'enseignement signifient pour les universitaires. C' est ainsi qu' une centaine d'articles, des rapports, des projets, et des mémoires s'occupent parfois de manière cyclique et circulaire des aspects comme: orthographe, compréhension de lecture, production de textes, discours oral et d' autres en partageant des expériences et des programmes, parfois sans la persévérance nécessaire. Dans cet article nous tentons de montrer une perception très personnelle à propos de la situation actuelle du thème, un bilan engagé, surtout parce que ce thème a été aussi récursif dans nos travaux dans les dernières années.

Mots-clés: enseignement de la langue maternelle, éducation universitaire.

En este texto afrontaré varios riesgos: por una parte, asumirlo dentro del amplio género del ensayo en un medio acostumbrado a las presentaciones exitistas y «definitivas» de soluciones que quedan pendientes (o vigentes) hasta la siguiente presentación; por otra, hacerlo en el marco de un cuestionamiento personal: ¿adónde han ido a parar tantos trabajos propios o asesorados, tantas experiencias y proyectos?; por último, insertarlo en un marco político y social muy efervescente y fermental desde algunos puntos de vista y complejo desde otras perspectivas.

Veamos un poco el contexto desde dos ángulos cruciales: la labor académica reflejada en cursos o similares¹ y la investigación.

La motivación en cuanto a la creación de cursos de lengua materna en la educación superior venezolana es muy diferente. Los primeros antecedentes corresponden a los años 40, cuando en el Instituto Pedagógico Nacional se dicta un curso de Estilo y Composición con un objetivo, lógico y de carácter universitario, centrado en el mejoramiento de las competencias de los estudiantes de Castellano para desarrollar mejor su función: se suponía un nivel adecuado y se buscaba pulirlo en dirección de su futuro ejercicio profesional. En los años siguientes, también en Idiomas y Sociales, conjunto humanístico de la formación docente, se implementó el mismo programa.

En los sesenta, empieza la preocupación por las limitaciones que exhibían los cursantes a la hora de demostrar sus conocimientos. Se consideraba –aunque esto pudiera no ser compartido actualmente– que el dominio de los objetivos de cada especialidad no era acompañado por el dominio de las competencias lingüísticas imprescindibles para exponerlos, sobre todo en textos académicos como exámenes o informes. De allí que en Biología y otras disciplinas de naturaleza similar, se requiriera el apoyo de docentes de lengua para lograr esos objetivos. La motivación, entonces, deja de ser la original «pulir competencias» para adquirir un carácter más instrumental «desarrollar competencias». En la misma época, otras universidades y diversas carreras (por ejemplo, comunicación social) agregan asignaturas (bajo las denominaciones, entre otras, de Castellano Instrumental, Lenguaje, Lenguaje y Comunicación) que intentan paliar –o minimizar– una situación que de allí en adelante fue adquiriendo facetas cada vez

más críticas.

Es importante destacar que el apoyo teórico y metodológico imprescindible para garantizar resultados fue prácticamente inexistente. La lingüística aplicada, disciplina que podría contribuir con sus estudios a la comprensión en profundidad del problema y de sus eventuales soluciones, se encontraba discriminada en los estudios lingüísticos, centrados en temas teóricos, descriptivos o socio-dialectales y exiliada a campos considerados «paralingüísticos», como la enseñanza de idiomas (otras lenguas). Como consecuencia, la investigación aplicada, con diagnósticos más confiables, menos «impresionísticos» y subjetivos, ni siquiera estaba «en pañales».

Estos programas sobrevivieron y se multiplicaron (incluso en otras modalidades como los inútiles propedeúticos institucionales o los también inútiles y onerosos propedeúticos privados) hasta bien avanzados los ochenta. Se consideraban «remediales», aunque esa acción «remedial» no implicara, de ninguna forma, la «cura», ni siquiera, el «alivio» de las «afecciones» lingüísticas y comunicativas. He aquí las razones:

1. En la mayoría de los casos, dependían de la orientación dada por el docente no siempre consustanciado con su función, de tal manera que no resultaba extraño que el objetivo original (solucionar alguna deficiencia) fuera mediatizado por otros intereses, por ejemplo, literarios o, por la mala comprensión de la denominación «comunicación» que derivaba en (malos) cursos sobre contenidos lingüísticos.
2. En escenarios más positivos, la escogencia de los aspectos a considerar resultaba, generalmente, arbitraria, asumida como «recetario» (coherente, eso sí, con su remedialidad) y en casos, facilista (énfasis en ortografía, por ejemplo): la incipiente presencia de los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna (en especial en este nivel) y de investigaciones todavía no habían influido en estos programas,
3. La disponibilidad horaria (entre 36 y 54 horas, en un solo semestre, salvo excepciones) era insuficiente para solventar problemas derivados de una mala praxis de diez o quince años,
4. Había exceso de alumnos, causado por su ubicación siempre en los dos primeros semestres: la «selección natural» que ralea las cohortes uni-

versitarias todavía no había tenido oportunidad de actuar,

5. Se carecía de textos y materiales adecuados: «se complementan [los cursos remediales] con múltiples e inútiles manuales de diversa naturaleza, algunos con honestas intenciones de cubrir unos pocos requerimientos, la mayoría con contenidos parciales y estrategias poco compatibles con los objetivos que perseguían... [los de buena calidad son mediatizados] por el uso «remedial» que se les ha dado por muchos docentes, transformándolos en recetarios parciales y descontextualizados.» (Serrón, 1999: 169)

En las últimas dos décadas, se produjo un cambio importante. La acción de los cursos de postgrado y la consolidación de la investigación, trajo como consecuencia que la relativa improvisación y arbitrariedad de los cursos remediales fuera sustituida, en algunas instituciones, por el desarrollo de un enfoque comunicativo (y en los últimos años pragmático-comunicativo) centrado en las necesidades académicas y en fundamentos teóricos actualizados y definidos. Sin embargo, las limitaciones de horas y el exceso de alumnos se han mantenido, y la ausencia de una política institucional y, sobre todo, de una cultura comunicativa universitaria, no han permitido que estos cambios realmente profundos den los resultados esperados con el fin de superar las carencias que las etapas anteriores han generado.

El otro aspecto a considerar es el de la investigación. En ocasión del I Encuentro Nacional de Lingüistas (Maracaibo 1980 - Universidad del Zulia) presenté una ponencia titulada *Un instrumento de medición de la capacidad de uso y conocimiento de la lengua española por parte de alumnos de Educación Superior* (con el mismo título, fue publicada en la revista *Paradigma* Maracay, Vol. II, N° 1, 1981. pp. 17-26). Este trabajo se originó en la preocupación de un grupo de docentes universitarios con relación a las dificultades que mostraban sus estudiantes en el uso del lenguaje, especialmente del académico y de las limitaciones que esa situación generaba en su rendimiento. En la investigación reportada, señalé que un sector importante en una muestra de estudiantes universitarios venezolanos, no habría ingresado a estudios superiores en el país, si se le hubiera aplicado un instrumento similar al que se le exigía a estudiantes caribeños que llegaban por convenios.

«En las últimas dos décadas, se produjo un cambio importante. La acción de los cursos de postgrado y la consolidación de la investigación, trajo como consecuencia que la relativa improvisación y arbitrariedad de los cursos remediales fuera sustituida, en algunas instituciones, por el desarrollo de un enfoque comunicativo (y en los últimos años pragmático-comunicativo) centrado en las necesidades académicas y en fundamentos teóricos actualizados y definidos.»

Un año después, en el II Encuentro Nacional de Lingüistas (Maracay, 1981 – IPEMAR) expuse otra investigación: *Expectativas de lectura* (una versión mejorada fue incluida con el título *Una investigación acerca de la lectura en educación*, en la revista *Letras*, Caracas, N° 40, 1983, pp. 15-34). En esta oportunidad, la intención fue conocer la orientación hacia la lectura de una muestra tomada en diferentes niveles educativos, incluyendo estudiantes de formación docente, universitarios, maestros y profesores. Los resultados obtenidos confirmaron lo que en el momento era una presunción (como se infería de una amplia selección de citas de autores como Albornoz, Almosny, Liscano, Lovera De Sola, Montaner, Pérez Esclarín, Prieto Figueroa): la lectura no acompañaba a, por lo menos, el 50 % de aquellos que por su formación y su profesión, debieron ser lectores habituales². Estos trabajos no fueron, por supuesto, pioneros, pero sí formaron parte del escaso número de esfuerzos, hasta esas fechas, por diagnosticar, explicar y, eventualmente, sugerir algunas propuestas parciales.

En las últimas dos décadas, el movimiento en torno a la problemática de las competencias lingüísticas y comunicativas en la educación superior venezolana ha sido cuantitativamente importante: ponencias, artículos, trabajos de grado y de ascenso, tesis, artículos de prensa se han ocupado de reflejar la preocupación existente³. Sin embargo, el impacto y la productividad de tantos esfuerzos es lo que queda en entredicho.

En principio, clasificamos los trabajos hechos según su modalidad principal (aunque reconozco que algunos cubren diferentes: un trabajo de grado puede derivar, y normalmente deriva, en artículos y po-

«En las últimas dos décadas, el movimiento en torno a la problemática de las competencias lingüísticas y comunicativas en la educación superior venezolana ha sido cuantitativamente importante: ponencias, artículos, trabajos de grado y de ascenso, tesis, artículos de prensa se han ocupado de reflejar la preocupación existente³. Sin embargo, el impacto y la productividad de tantos esfuerzos es lo que queda en entredicho».

nencias), o según su aplicabilidad y/o aplicación (impacto).

Como en diversos órdenes, podemos considerar motivaciones extrínsecas e intrínsecas para llevar adelante una labor. En este caso, tenemos una motivación extrínseca cuando factores ajenos (externos) a la problemática o son exclusivos o son prioritarios para que esa situación sea investigada. A principios de los años 80, los primeros postgrados en áreas del lenguaje⁴ estaban empezando a producir sus trabajos de grado finales, luego de extensísimas escolaridades (no había limitaciones temporales reglamentarias como ocurre actualmente) en coincidencia con la introducción sistemática de los estudios de lingüística aplicada en sus contenidos. Como consecuencia, algunos docentes universitarios que cursaban esos programas encontraron en el diagnóstico y explicación de los problemas cotidianos que confrontaban sus estudiantes, un espacio de interés para afrontar ese trabajo imprescindible para coronar sus esfuerzos. Se fueron generando así, incipientes líneas de investigación en cuanto estos tesis devinieron luego en tutores (en pregrado y postgrado). El momento tan fermental y especial que vivía la lingüística venezolana por esas fechas se reflejó en dos espacios fundamentales: por una parte, el surgimiento y consolidación de ámbitos de intercambio científico como los anuales Encuentros de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ya referidos anteriormente), que a partir de 1980 han reunido diversas áreas de la pesquisa especializada, pero con énfasis en aspectos aplicados, y que con el correr de los años, han servido de ejemplo e inspiración para una multiplicidad de eventos nacionales, regionales, locales, institucionales. Por otra, y quizá

como consecuencia de la anterior, se abrió un compás muy amplio de publicaciones que, con diversos intereses, tenían afinidades con estos productos⁵. Como expresamos anteriormente, muchos trabajos de grado encontraron, en estas publicaciones periódicas, una posibilidad concreta de difundirse y divulgarse. En ambos casos, sirvieron también de inspiración y estímulo para que nuevos investigadores explorasen la problemática planteada sin sentirse inhibidos por la eventual ausencia de antecedentes.

En cuanto a las motivaciones intrínsecas, las derivadas fundamentalmente del interés o la intención de producir cambios sensibles en las conductas lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, encontramos un conjunto de textos o manuales que, más allá de las regalías, intentan cumplir con dignidad su función. Entre ellos, y sin ánimo discriminatorio, podemos destacar algunos:

- Bustillo, Luis et al. (s/f). **Lenguaje: Leer y escribir mejor**. Caracas: USB.
- Carreto, Antonio (s/f). **Lenguaje y comunicación**. (s/l): Editorial Panapo.
- Espar, Teresa (1989). **Principios de redacción**. Mérida: ULA.
- Falcón de O, Josefina, Digna de Rivas y Violeta Mendoza (1985). **Lengua Española I**. Caracas: UPEL.
- Falcón de O, Josefina y Digna de Rivas (1986) **Lengua Española II**. Caracas: UPEL.
- Fernández, Fernando et al. (1975). **Lengua y Literatura**. Caracas: USB.
- Mendoza, V. y P. De Stefano (1990) **Lengua Castellana**. Caracas: Tropykos.

En ese contexto, hay que subrayar el trabajo que en esta área realizan las colegas Rebecca Becke y Elba Bruno de la Universidad Central de Venezuela en el marco del Proyecto Samuel Robinson⁶, tal vez el esfuerzo más consistente por incidir realmente en las competencias de los estudiantes que ingresan al sistema universitario.

De los párrafos anteriores podría deducirse que este trabajo bordea en forma peligrosa la contradicción. En efecto, el tono general indica que la situación de las competencias lingüísticas de los estudiantes de educación superior en Venezuela tiene suficientes respaldos para considerar con optimismo la solución de sus problemas. Sin embargo, en diversos pasajes, parece orientarse a que no es así.

Me debo inclinar en esta última dirección. Contamos con elementos suficientes para que los dramáticos diagnósticos que atiborran la bibliografía puedan ser superados; sin embargo, el impacto real de los programas, las investigaciones y los estudios, es, en el mejor de los casos, mínimo, puntual.

En general, por sus propias limitaciones, los programas en curso no pueden superar el conjunto de las limitaciones diagnosticadas en los estudiantes de educación superior que tienen su origen en la ausencia de resultados positivos en los niveles anteriores⁷, las investigaciones no suelen ir más allá de un diagnóstico improductivo, y las propuestas no superan el voluntarismo.

El país y sus universidades están afrontando un momento crucial. A partir de las disposiciones de la Constitución aprobada en 1999, se han implementado programas – «Misiones» – que buscan terminar con la exclusión, tanto social como educativa. Por una parte, un plan masivo de alfabetización (vid www.misionrobinson.gov.ve) ha acercado al 10 % estimado de la población que no había accedido a los niveles mínimos de manejo de la lengua escrita, a la posibilidad de cubrir los diferentes estadios educativos.

Esto se complementa con la denominada Misión Sucre (vid <http://www2.misionsucre.gov.ve/QueEsMS.htm>) que, como su definición expresa, implica posibilitar el acceso universitario a quienes fueron excluidos:

«El Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, denominado «Misión Sucre», es una iniciativa del Estado Venezolano y del Gobierno Bolivariano que tiene por objeto potenciar la sinergia institucional y la participación comunitaria, para garantizar el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres sin cupo y transformar la condición de excluidos del subsistema de educación superior.»

Por último, la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela complementa lo anterior, en cuanto constituye un espacio, aunque no el único, para concretar estos esfuerzos de limitar la exclusión en este subsistema.

Estos aspectos conforman un reto que no debe ser soslayado por nuestra área: el ingreso al subsistema de un número importante (algunos estiman que en 5 años estaría en el orden de los 200.000)

que por su mismo carácter (excluidos recuperados) implican la multiplicación de problemas para atender. En última instancia, ese proceso de «desexclusión» de ninguna forma puede significar el acrecentamiento del volumen del «analfabetismo funcional» universitario, es decir, en sentido lato, de aquellos cuyas competencias comunicativas no están a la altura de las exigencias académicas que confrontan, sino que, por el contrario, se les debe garantizar, así como a los ya ingresados en el subsistema superior, la educación de calidad y la igualdad de condiciones que establece la Constitución.

En ese sentido las Universidades públicas que, en general, parecen tan reacias en revisarse y transformarse en profundidad, deberían integrar esfuerzos para:

1. Hacer un diagnóstico nacional de las necesidades y limitaciones comunicativas de los estudiantes de educación superior y de los docentes de todas las especialidades;
2. Establecer criterios básicos y generales para superar esas limitaciones (no en el sentido excluyente como se hace actualmente, sino con óptica incluyente), en especial, en sus aspectos académicos: en tal sentido, ante problemas comunes deberían coordinarse programas comunes;
3. Establecer criterios básicos y generales para la atención de los aspectos lingüísticos y comunicativos en todas las áreas y asignaturas, no exclusivamente en las lingüísticas, y fijar normas para exigir niveles de competencia en los ingresos al escalafón profesoral que luego aplicarían esos «criterios básicos y generales»: «nadie puede enseñar [evaluar, atender] lo que no sabe» (Simón Rodríguez);
4. Desarrollar, en los subprogramas de postgrado relacionados con este aspecto, líneas de investigación coherentes e integradas, con el fin de profundizar en forma sistemática tanto el estudio de problemas como la exploración de soluciones.

La comunidad nacional especializada ha dado muestras claras de su capacidad y voluntad de trabajo, no sólo en este nivel específico, sino también en lo relacionado con el desarrollo, en todos los niveles, de competencias en lengua materna. Sin embargo, resulta imprescindible la generación de una

voluntad política que viabilice ese proceso. Aquella sociedad de mudos y ágrafos que denunciaba Carlos Montaner en 1980, las conclusiones de la polémica sobre literatura y lengua en educación en la prensa venezolana en 1987, y los deficientes comunicacionales que Edito Campos reportaba en 1993, todavía esperan respuestas concretas. De la misma manera, para que la actual situación no derive en un proceso circular de exclusión-inclusión-exclusión, las universidades (y por ende, los especialistas) deben integrar y profundizar las acciones en este campo crucial para el conocimiento y la sociedad.



Notas

- 1 Como antecedente de las reflexiones que siguen se encuentra el artículo *Estudio preliminar acerca del impacto de cursos de Lengua Materna en Educación Superior* y de las investigaciones sobre el tema – publicado en **Paradigma**, Vol. XXIV, No. 2, Diciembre 2003, 133 y ss., que, a su vez, es subsidiario de ponencias inéditas presentadas en XVIII ENDIL – UpeL-Maturín – Maturín-Caripe 1999; VII Jornada Anual de Investigación del IPC, Caracas 1999; VIII Jornadas Anuales de Investigación, IPC, Caracas, 2000; V Jornadas de Investigación, Maracay, 2000.
- 2 En el campo específico de la formación docente, algunos aspectos fueron profundizados en la comunicación que expuse en las Jornadas de Investigación Educativa (Maracay, 1981 IPEMAR): **El rendimiento estudiantil en el Departamento de Castellano y Literatura del IPEMAR** (inédita).
- 3 Estoy trabajando en un proyecto cuyo objetivo fundamental es hacer un inventario crítico de los aportes hechos por la investigación en este campo.
- 4 El Subprograma de Lingüística del Instituto Pedagógico de Caracas (hoy UPEL-Caracas)

inició sus actividades en 1972 y tuvo su primer graduado en 1978, pero la mayoría de sus primeras cohortes lo hicieron en la década de los ochenta. En esos años surgen nuevos programas: en Maracay (Lingüística), en la ULA – Mérida (Lectura) y más recientemente en Lingüística (y Análisis del Discurso) en Mérida, Caracas (UCV y USB), Zulia, Maturín y Barquisimeto y en Lectura (y Escritura) en Carabobo, Táchira, Caracas y, en proceso, en Falcón.

- 5 Como, por ejemplo, *Letras* (IPC), *Boletín de Lingüística* (UCV), *Lengua y Habla* (ULA-Mérida), *Lingua Americana* (LUZ), *Legenda* (ULA), *Textura* (UPEL-Maturín), *Urdimbre* (UPEL-Maracay) y otras de temáticas más generales o diferentes como *Paradigma* (Maracay), *Opción* (Zulia), *Acción Pedagógica* (Táchira), *Investigación y Postgrado* (UPEL), *Sapiens* (UPEL, Miranda), *Memorialia* (UNELLEZ).
- 6 Vid. Elizabeth Marval, Martha Patricia Aguilera y Cipriano Cruz (2004), *Los sistemas de admisión a la universidad y la transformación universitaria*, en <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol8n1/a07.html>
- 7 Es válido establecer que desde el preescolar al diversificado (aunque menos en este nivel), encontramos programas de pregrado y postgrado, cursos, seminarios, investigaciones, eventos, publicaciones que se plantean como objetivo general el mejoramiento de las competencias: la crisis educativa y los diagnósticos recursivos nos eximen de otro comentario distinto de subrayar, también, mi convicción acerca de la falta de impacto positivo de todos esos esfuerzos: lo expuesto sobre educación superior no constituye, entonces, un hecho aislado.