

Cómo enseñar a investigar en la universidad¹

Fecha de recepción 29 - 11 - 04
 Fecha de aceptación 15 - 12 - 04

Oscar Alberto Morales²
 oscarula@ula.ve
 Ángel Gabriel Rincón³
 rinconga@ula.ve
 José Tona Romero⁴
 josetona@ula.ve
 Universidad de Los Andes
 Facultad de Odontología
 Mérida, Venezuela



Resumen

En el ámbito universitario, los estudiantes de pre y postgrado que deben escribir un trabajo de grado, tesina, monografía, memorias de grado o una tesis, tienden a cumplir con todos los requisitos para optar al título excepto la realización de dicho trabajo: desertan sin culminar el proceso. Esto se ha conocido como el síndrome “todo menos tesis”. El abandono se debe a la incapacidad de llevar a cabo el proceso de investigación exitosamente y de producir los tipos de textos exigidos. Esto es consecuencia, en parte, de la forma como se aborda la enseñanza de la investigación y su respectivo acompañamiento, tanto en forma de tutoría como asesoría, en la universidad. Esto ha evidenciado la necesidad de transformar la enseñanza de la investigación. En este contexto, surge el presente trabajo que tiene como propósito ofrecer algunas propuestas para mejorar la enseñanza de la investigación y su acompañamiento en la universidad, dirigida a docentes de investigación (en cualquiera de sus variantes y denominaciones) de pregrado y postgrado y a tutores y asesores potenciales de trabajos de grado y tesis. Está basada en la concepción constructivista del proceso de inter aprendizaje y el modelo psicolingüístico de la lectura y la escritura. Se parte de la idea de enseñar a investigar investigando, con propósitos claros, en contextos reales, en procura de contribuir con el desarrollo de problemas de la sociedad. Igualmente, se resalta la importancia del acompañamiento basado en el respeto para lograr la formación. Se concluye que si se toman en consideración estas propuestas, se podrá superar el síndrome “todo menos tesis”.

Palabras clave: enseñanza, investigación, universidad, desarrollo de la escritura.

Abstract

HOW TO TEACH RESEARCH AT A UNIVERSITY LEVEL

At university level, undergraduate and graduate students who have to write a final dissertation, minor thesis, monograph, final report or a thesis often tend to complete all the requisites for graduation except finishing this final piece of work: they drop out without finishing the process. This is known as the “everything except the thesis” syndrome. This abandonment is due to the incapacity for undertaking the research process in a successful way and producing the required type of text. This is a consequence in part of the way research teaching is approached in the university. As well as the necessary follow up, both in tutoring as well as in consulting. This has made evident the need to transform research teaching. Within this context the present paper emerges to offer some proposals to improve research teaching and its follow-up in the university. It is aimed at research teachers (in any of their denominations and variations) of undergraduate and graduate student and at tutors and potential consultants for final dissertations and thesis. It is based on the constructivist conception of the inter learning process and the psycholinguistic model of reading and writing. The idea of teaching research through research itself is used as a starting point, with clear purposes, in real contexts, looking to contribute to the development of solutions for society’s problems. Also, we highlight the follow-up process based on respect to achieve training. We conclude that if these proposals are taken into consideration, the “everything except the thesis” syndrome will be done away with.

Key words: teaching, research, university, development of writing.



t

radicionalmente, como parte de los programas de estudio de la mayoría de las carreras de pregrado y todos los programas de postgrado, los estudiantes universitarios deben realizar distintas actividades de investigación y de intervención comunitaria: diseños de proyectos, investigaciones documentales y de campo, diseño y ejecución de propuestas de intervención, diseño y realización de talleres, charlas y exposiciones, ponencias, conferencias, para mencionar sólo algunas. Estas tareas implican, entre otras cosas, la producción de distintos tipos de textos: monografías, informes de investigación, informes técnicos, proyectos, propuestas didácticas y de intervención comunitaria, manuales e instructivos, ensayos, entre otros. Sin embargo, en muy escasas oportunidades cursan asignaturas que los formen conceptual, procesal y actitudinalmente en dichas prácticas, no se desarrolla la competencia de los estudiantes como investigadores ni como productores de textos: son pocas las experiencias en las que se les enseña cómo hacerlo. Se parte de la idea de que, en su condición de estudiantes universitarios, ya deben saber qué implica investigar e intervenir en grupos sociales, cómo hacerlo y cómo producir los textos que estas prácticas suponen (Morales y Espinoza, en proceso; Morales, 2004; Carlino, 2003a, 2003b). En caso contrario, debe valerse de sus propios medios para lograr el aprendizaje, en muchos casos, de manera autodidacta.

Estudios han demostrado que los estudiantes universitarios presentan serios problemas al momento de producir los tipos de textos académicos que les exigen en la universidad (Aguirre, 2000; Caldera, 2002; Carlino, 2001, 2003a, 2003b; García-Arroyo y Quintana, 2002; Morales, 2001^a; Marín y Morales, 2004; Morales y Espinoza, en proceso; Morales y Hernández, en proceso; Ortega Salas y Sánchez Hernández, 2002; Villalobos, 2002). Estos problemas, según Ortega Salas y Sánchez Hernández (2002), se originan en parte porque los estudiantes que ingresan a la universidad no han logrado desarrollar en los niveles básico y medio diversificado las competencias para comprender y producir textos.

Adicionalmente, Carlino (2003a) cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar la lengua escrita es un asunto concluido al ingresar en la educación superior; además objeta que la adquisición de la lectura y escritura

se completen en algún momento. Por el contrario, sostiene que la diversidad de temas, tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe siempre les plantean a los principiantes nuevos desafíos y exigen continuar desarrollando las competencias de lectura y escritura.

Las deficiencias con las que ingresan los estudiantes a la universidad y las limitaciones con las que egresan han representado un obstáculo tanto para el desarrollo de la investigación como para la formación de usuarios competentes de la lengua escrita. La imposibilidad para producir textos académicos y realizar exitosamente trabajos de investigación (trabajos de grado, informes de investigación, monografías e informes de experiencias didácticas) es una de las principales causas de deserción o atraso en la obtención de grado en la universidad, tanto en pregrado como en postgrado. En el más grave caso, los estudiantes optan por elegir aquellas carreras de pregrado que no contemplan la elaboración de trabajos de grado. Es común leer y escuchar que en la universidad predomina el síndrome TMT (todos menos tesis, en español; EBT, everything but thesis, en inglés), para referirse tanto a la selección de las carreras como a su finalización.

Ortega Salas y Sánchez Hernández (2002) reseñan que la deserción de las universidades en México se debe, en gran medida, a la dificultad que presentan los estudiantes para producir textos expositivos y argumentativos, lo que les imposibilita cumplir con exigencias como informes de investigación, trabajos de grado, monografías. A pesar de que no se les enseña sobre tipologías de texto y sus características; aunque no se les educa sobre cómo producir distintos tipos de textos, se da por supuesto que los estudiantes saben hacerlo, que cuentan con la competencia comunicativa necesaria. No es así. Los estudiantes universitarios requieren formación en este campo, puesto que no tienen la competencia discursiva necesaria para producir los tipos de textos exigidos en la universidad.



Esta realidad exige respuestas inmediatas y eficientes que contribuyan con su transformación. En primer lugar, es necesario procurar que el trabajo de grado no sea un obstáculo para la culminación de los estudios de pregrado y postgrado. Igualmente, se requiere fortalecer la docencia en el área de investigación, lo cual requiere, entre otras cosas, la creación, la reconceptuación y la reorientación de las asignaturas, los talleres y los seminarios, dirigidos a desarrollar la investigación y a

abordarla como objeto de estudio en contexto reales en la que la escritura sea concebida como un proceso recursivo y no como un simple producto.

Aunque existen asignaturas en las que se debe orientar el diseño del proyecto, el desarrollo del proceso de investigación y la producción del informe respectivo, en la mayoría de los casos, éstas se limitan a evaluar productos finales. No se contempla, en este contexto, el acompañamiento, la asesoría, la tutoría, la colaboración, la cooperación, la consulta ni la confrontación, vistas desde el punto de vista constructivo.

Así mismo, es indispensable desarrollar la enseñanza de la investigación de manera concreta, haciendo investigación para explicar fenómenos y dar respuestas a problemas epistemológicos, educativos y sociales.

Finalmente, con base en estas tres necesidades, es imperativo que la universidad salde la deuda histórica que tiene con la sociedad y contribuya con la resolución de los problemas que afectan a las distintas comunidades. La comunidad, como recurrente objeto de múltiples investigaciones realizadas desde la universidad, exige que su participación le genere beneficios a corto, mediano y largo plazo. Los resultados de las investigaciones deben trascender los anaqueles de las bibliotecas, las gavetas de los escritorios; sus propósitos deben ir más allá de ascenso, la titulación, la calificación o la promoción. En cambio, se debe procurar, como lo establece la Ley de Universidades, colaborar con el esclarecimiento de los problemas nacionales y atender a las necesidades del medio donde cada universidad funcione (República de Venezuela, 1970).

En este contexto, surge la presente propuesta didáctica, la cual tiene como propósito presentar algunas consideraciones para fortalecer la enseñanza, el desarrollo de la investigación y la tutoría en el ámbito universitario, tanto en pregrado como en postgrado. Se fundamenta en la propuesta didáctica constructivista, y en la lectura y la escritura desde el enfoque psicolingüístico y sociolingüístico.

La propuesta está dirigida, fundamentalmente, al desarrollo del proceso de ínter aprendizaje de la investigación en el contexto universitario, lo cual incluye todas aquellas carreras, especialidades y programas de postgrado en los que se requiere la realización de trabajos de investigación (que deberían ser todas las carreras universitarias, debido a la importancia que reviste la investigación para el desarrollo de la sociedad). La Universidad está en la obligación de formar desde el pregrado, profesionales con competencias básicas para la investigación y usuarios competentes de la lengua escrita, y en el nivel de postgrado, investigadores potenciales competentes.

Basado en Lerner y Muñoz (1986) y Morales (2000), se define como constructivista aquella práctica pedagógica en la que:

- Se favorezca la construcción del conocimiento.
- Se parta de interrogantes significativas para el aprendiz y de sus intereses.
- Se aprenda a través de actividades con propósitos reales.
- El aprendiz sea considerado como un ente activo en su propio aprendizaje, que construye el conocimiento a través de su acción sobre los objetos y de la interacción con otros.
- El docente sea un facilitador que problematice, genere desequilibrios, reflexione y cree espacios para la reflexión, al mismo tiempo que aprenda de la misma práctica.

De acuerdo con esta concepción, aprendemos de lo que nos es significativo. Esta idea de aprendizaje se ajusta a cualquier objeto de conocimiento y a cualquier etapa de desarrollo. En este sentido, cualquier propuesta pedagógica debe considerar esta realidad para garantizar que los alumnos desarrollen sus competencias y procesos de pensamiento y aprendan los contenidos deseados de cualquier área del conocimiento. Dentro de esta concepción, el docente es generador de desequilibrios (Lerner y Palacios, 1990; Colomer y Camps, 1996), problematizador, promotor, con su ejemplo, de la lectura, la escritura, la investigación, la cooperación y la reflexión, facilitador de situaciones significativas de aprendizaje para los alumnos (Morales, 2001b; Maurí, 1995). Estos, por su parte, son descubridores e investigadores de nuevos conocimientos, lectores y escritores de diferentes tipos de textos, conocedores de su acervo y poseedores de un gran cúmulo de experiencias: constructores de conocimientos, agentes activos de su propio proceso de aprendizaje (Maurí, 1995; Lerner, 1996).

Igualmente, tal como lo plantea Cassany (1999), se debe enseñar a escribir como verbo transitivo, a través de la producción de textos con propósitos auténticos y para audiencias reales: proyectos, propuestas, registro de experiencias, ensayos, monografías, informes de investigación, informes técnicos, resúmenes, entre otros, a través de una acertada y constructiva intervención.

Con base en estos planteamientos, en esta propuesta escribir significa construir significados, compartir con los pares, con la comunidad científica y con la comunidad en general, por escrito, el producto de las reflexiones, observaciones, vivencias, propuestas, lecturas y resultados de investigaciones. La escritura, vista desde esta perspectiva, fortalece el respeto por el saber de los alumnos; no se limita a la copia, sino que los posibilita a que expresen su punto de vista, su comprensión de la realidad, para confrontarla con otros.



PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA ENSEÑAR A INVESTIGAR EN LA UNIVERSIDAD

Todos los profesores universitarios, con su ejemplo, con su práctica, pueden contribuir con la formación de los estudiantes en la investigación. Compartir experiencias de lo que ha investigado, investiga e investigará es una fuente importante de aprendizajes. Esto genera un espíritu favorable a la investigación, promoviendo esta importante práctica. Si el docente de investigación no hace investigación, es propicia la oportunidad para comenzar a realizar estudios, tanto en su área específica de conocimiento como en las áreas pedagógica y didáctica. Vivir la experiencia como investigador fortalece su formación como docente en esa área y le brinda la posibilidad de orientar todo el proceso más eficientemente, ya que las experiencias personales exitosas pueden extrapolarse al aula de clases.

Para la enseñanza de la investigación, se pueden tomar como referencias las siguientes propuestas teórico metodológicas que pueden contribuir para que los estudiantes aprendan sobre investigación y a investigar: 1) Leer investigaciones sobre áreas afines publicadas; 2) Realizar exposiciones conceptuales sobre el proceso de investigación, visto de manera global, como un sistema; 3) Acompañar al investigador en el proceso de investigación; 4) Enseñar a investigar investigando; 5) Investigar en y con la comunidad; 6) Escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación; 7) Practicar la investigación significativa; 8) Evaluar formativamente; 9) Enseñar con el ejemplo; 10) Divulgar información sobre las líneas de investigación; 11) Mantener una relación asertiva tutor-tesista en el proceso de investigación.

1. Leer investigaciones sobre áreas afines publicadas

El proceso de investigación, independientemente del paradigma que lo sustente y el diseño que lo oriente, supone un proceso permanente de documentación, lectura, revisión y análisis de documentos escritos, entre los cuales se encuentran investigaciones realizadas previamente. Éste proceso se inicia con el surgimiento del interés por investigar y finaliza con la comunicación de los resultados. Una de las estrategias más útiles y efectivas para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación es leer publicaciones de investigaciones de áreas afines o de áreas periféricas desde una perspectiva crítica, como lector, como escritor y como investigador: proyectos de investigación, avances o resultados preliminares, investigaciones finalizadas, revisiones documentales, artículos, ponencias y conferencias en extenso, y resúmenes o *abstracts* de los distintos tipos de comunicaciones científicas.

Estos textos se pueden analizar desde las perspectivas lingüística, textual, discursiva, epistemológica y metodológica. Se pueden caracterizar las estructuras retóricas, analizar la taxonomía, describir las partes, determinar los recursos discursivos, lingüísticos, estilísticos, diagramáticos y tipográficos utilizados para expresar coherencia y cohesión.

Desde el punto de vista metodológico, se puede analizar el tipo de diseño utilizado en función del problema planteado, las estrategias de recolección de datos usadas y las técnicas de análisis de los datos empleadas.

Así mismo, los textos leídos pueden servir como modelo para orientarse en cómo: plantear los problemas, delimitar el objeto de estudio, plantear los objetivos y preguntas de investigación, justificar la investigación, enunciar hipótesis, operacionalizar variables, presentar y discutir los resultados, introducir y concluir la investigación, entre otras múltiples posibilidades.

Esta actividad permite que el estudiante construya las representaciones socialmente compartidas sobre el proceso de investigación en las distintas comunidades científicas: los momentos, fases o etapas, la estructura retórica del proyecto y del informe, elementos constitutivos, partes, los sistemas de referencias utilizados, entre otros. Con esto se garantiza que lo que se enseña en clases esté en sintonía con lo que exigen fuera del salón de clases: las instituciones que evalúan y financian proyectos de investigaciones, las dependencias universitarias que exigen la realización de investigaciones y las organizaciones que publican los resultados: fondos editoriales y revistas científicas.

Esto implica rescatar la consulta de revistas especializadas en distintos idiomas. Por lo general, las universidades están suscritas a cientos de revistas científicas especializadas, impresas y electrónicas, y bases de datos en distintas áreas, publicadas en varios idiomas. Muchas de estas publicaciones no son consultadas con mucha frecuencia, lo que hace que se pierdan las suscripciones por falta de usuarios. Las asignaturas responsables de enseñar investigación pueden, desde el salón de clases, potenciar el uso de estos recursos y, en consecuencia, mantener la suscripción.

Además, muchas de las publicaciones universitarias, como las de la Universidad de Los Andes para poner un ejemplo, tienen versiones electrónicas, en las que se pueden consultar los textos completos de manera gratuita. Estos insumos permiten que las nuevas investigaciones tengan bases sólidas y aborden aspectos no tratados, o tratados superficialmente en estudios previos. Permiten, además, que la investigación local desencadene más estudios.

Para consolidar esta propuesta, se puede solicitar a los estudiantes que realicen, grupal e individualmente, arqueos de los últimos años en revistas impresas y electrónicas publicadas en, al menos, dos idiomas (Tal como se realiza en el postgrado de Lectura y Escritura de la Facultad de Humanidades y Educación y el Departamento de Investigación de la Facultad de Odontología de la ULA). Está comprobado que muchos se pueden beneficiar de este trabajo si se edita, se compila y se distribuye entre todos los estudiantes, inclusive de otros años, semestres, cohortes o carreras.

2. Realizar exposiciones conceptuales sobre el proceso de investigación, visto de manera global, como un sistema

Abordar conceptualmente la investigación, a través de un proceso deductivo, en el que se le presente a los estudiantes la tarea que realizarán como una totalidad, permite que éstos construyan una representación general del proceso que llevarán a cabo, al menos una vez, en el transcurso de su formación académica (durante 6, 14, 20 ó 32 semanas, dos ó tres años). Como parte de esta exposición, debe describirse todo el proceso de investigación: desde la elección del tema hasta la comunicación y divulgación de los resultados. Adicionalmente, podría caracterizarse cada uno de los elementos que los componen.

Por lo general, el proceso de investigación se presenta fragmentado desde el inicio. Las fases del proceso o las secciones van apareciendo a destajos; los estudiantes saben que existe cada una de ellas cuando aparecen como obligación académica que será calificada; sin embargo, no las ubican dentro de un sistema, de un todo unificado. Por razones didácticas y de investigación, es necesario abstraer las partes del todo, pero es necesario, previamente, haber conocido y comprendido el todo.

Para coadyuvar el proceso de formación, es recomendable desarrollar experiencias concretas de investigación, ya que le permiten al estudiante-investigador en proceso de formación transitar el continuum de lo abstracto a lo concreto integralmente. Además, se pueden conjugar las experiencias propias con otras investigaciones, privilegiando las relacionadas con el área objeto de estudio o de la especialidad de los estudiantes. De estas investigaciones se puede estudiar, entre otros aspectos, cómo se articulan: planteamiento del problema, marco teórico y antecedentes, diseño del proyecto, tipos de investigación, procedimiento de recolección de datos, análisis, discusión, informe de investigación. Esta visión de unidad fortalece el trabajo en cada aspecto por separado.



3. Acompañar al aprendiz en cada una de las fases del proceso de investigación

Una vez que se haya estudiado el proceso de investigación como un todo, se puede abstraer sus partes o componentes para su estudio en profundidad por separado. La explicación teórica debe ir acompañada del trabajo práctico concreto de cada estudiante o grupo de estudiantes. Es decir, las explicaciones teóricas y el análisis concreto deben estar en función de los trabajos de investigación que se adelantan en la clase, por lo que es imprescindible que para este momento todos los miembros de la clase hayan iniciado el proceso de investigación. La exposición de lo que significa plantear un problema, por ejemplo, debe ir acompañada de la elaboración del planteamiento del problema de cada proyecto.

Cada fase debe finalizar con un avance de la investigación para que la experiencia contribuya con su desarrollo y coadyuve realmente a la formación del estudiante. El acompañamiento permite que los estudiantes tengan apoyo. Esto permite que lleven las dudas, los problemas, las dificultades para que el docente o el tutor les ofrezca herramientas para resolver los problemas (no resuelva unilateralmente). Esto imposibilita que los estudiantes plagien los trabajos parcial o totalmente, o paguen para que se los hagan.

Muchos de estos trabajos de investigación (tesis, trabajos de grado) terminan siendo elaborados en las oficinas de las empresas de “asesoría” o en las oficinas de los pseudotutores, que han convertido en un medio de lucro la experiencia de aprendizaje que conlleva el desarrollo de un proyecto de investigación, por los efectos que tiene para la formación del tutor y del estudiante. Son comunes los textos publicitarios en los que se ofrece asesoría y la posibilidad de elaborar todo tipo de trabajo. Esto genera poca formación, trabajos de bajísima calidad científica y académica, una suma importante de dinero invertido y muchas ganancias. Lamentablemente, cuando estos trabajos regresan a la universidad, no son leídos críticamente y obtienen altas calificaciones, inclusive mención publicación.

Algunas universidades privadas se han percatado de esta realidad. Actualmente, están exigiendo cursos de inducción para tutores que no son miembros de su plantel profesoral, lo cual implica ingresos millonarios. No intentan resolver el problema de la calidad científica de los trabajos; en cambio, exigen su cuota de beneficio monetario.



4. Enseñar a investigar investigando

Además de las tres propuestas anteriores, es imprescindible aprender (y enseñar) a investigar investigando. En vista de esto, la concepción natural de la enseñanza de la investigación es una asignatura tipo taller, cuyo propósito tendría que ser realizar una investigación, o al menos desarrollar una fase de ésta, vivir la experiencia concreta, experimentar el proceso de manera real. Se pueden planificar, en consecuencia, estudios individuales o grupales que se ajusten al tiempo de que se dispone para poder completar el proceso: estudios pilotos, estudios exploratorios, estudios de casos, casos clínicos, entre muchas otras experiencias de investigación que no requirieran períodos prolongados de tiempo. Cuando la asignatura sea continuada (Diseño I, II, III; Proyecto I, II y III; Metodología I, II y III; Investigación I, II y III, o cualquiera de las denominaciones de estas asignaturas) se puede planificar productos parciales, teniendo en cuenta que en los siguientes períodos académicos, se puede completar el proceso. Por ejemplo: diseño del proyecto (I); ejecución: recolección de los datos, análisis, interpretación y discusión de los resultados (II); elaboración de las conclusiones, producción del informe, y elaborar la presentación multimedia (III).

5. Investigar en y con la comunidad

Cuando se hace investigación en las áreas de ciencias sociales, de la salud y de la educación, es fundamental ir a la comunidad objeto de estudio desde el mismo inicio del proceso de investigación, incluso antes. Desde que surge el interés por investigar, se pueden realizar visitas periódicas a las escuelas, barrios, mercados, empresas, clubes, hospitales, ancianatos, psiquiátricos, etc., para determinar, junto con los involucrados directos, problemas prioritarios o áreas de interés. La interacción con los participantes es una fuente inagotable de problemas de investigación que se traducirán efectivamente en aportes significativos para mejorar las condiciones de vida de la comunidad. La experiencia de Romero (en proceso) ha demostrado que, a través de la negociación de los problemas, las comunidades se involucran en el desarrollo de la investigación y garantizan el éxito. En el proceso de intervención en las comunidades merideñas que ha llevado a cabo el Eje de Práctica Odontológica Integral y el Departamento de Investigación de la Facultad de Odontología desde el año 2000, se ha logrado contribuir, de alguna manera, con la formación de los miembros de la comunidad, lo que ha repercutido en el mejoramiento de su salud integral.



Es muy significativa la experiencia del Postgrado de Lectura y Escritura en la enseñanza de la investigación, en especial en las áreas: Desarrollo del Lenguaje en comunidades populares merideñas con niños reales (coordinada por la Dra. Myriam Anzola), Concepciones teóricas de la lectura y su aprendizaje en escuelas públicas (coordinada por la Prof.^a Violeta Romo de Muñoz), para mencionar sólo dos experiencias.

6. Escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación

Debemos convertir nuestros salones de clases en lugares donde la escritura cumpla con la función social que tiene en la sociedad y sea vista y tratada como proceso recursivo de construcción de significado, el cual implica preescritura (o ensayo), escritura y reescritura (revisión y edición) (Smith, 1981; Murray, 1980). Tal como lo plantea Cassany (1999), se debe enseñar a escribir como verbo transitivo, esto es, a través de la práctica de escritura de textos con propósitos auténticos y para audiencias reales. Se debe enseñar a escribir escribiendo variados tipos de textos: ensayos, monografías, informes, descripciones, narraciones, resúmenes, reflexiones, análisis, entre otros.

Escribir implica la preparación y la composición de borradores sucesivos, la revisión, la reescritura, la transformación del texto en la medida que se escribe (Murray, 1980; Smith, 1981; Kaufman y Rodríguez, 2001). Eso lo experimenta todo escritor, incluso aquellos que son expertos en los temas sobre los que escriben. Escribir correctamente un proyecto, un informe de investigación, una monografía o cualquier otra tarea acerca de temas técnicos, científicos o humanísticos, requiere seguir dicho proceso. Los estudiantes, en su condición de inexpertos en los temas objeto de estudio, necesitan, con mucha más razón, tiempo para la planificación, la revisión y la reelaboración de lo que escriben, para construir un mejor sentido de sus textos (Morales, 2001a).

La elaboración de múltiples borradores, desde el mismo inicio del proceso de investigación puede contribuir con la formación de los estudiantes como escritores y como investigadores y, en consecuencia, garantizar la producción de mejores textos científicos. Cada sección (planteamiento del problema, diseño del proyecto, resultados, discusión, conclusión) o las versiones preliminares del informe deben seguir ese proceso recursivo de producción de múltiples borradores. Este proceso se puede complementar con la concentración de esfuerzos en la escritura de la versión final, una vez concluida la recolección y análisis de los datos. Esto, sin embargo, requiere de una acertada asesoría, de un permanente acompañamiento por parte del docente, del tutor y, en la medida de lo posible, de asesores externos.

7. Practicar la investigación significativa

De acuerdo con Lerner y Palacios (1990; 21-22), un problema será significativo para el sujeto cuando esté “suficientemente cerca de sus esquemas de asimilación como para que pueda comprenderlo y, al mismo tiempo, presente un obstáculo para la asimilación, algo realmente nuevo que requiera una acomodación de los esquemas ya construidos.”

Igualmente, el problema debe reflejar los intereses de los aprendices para captar su atención; posteriormente, una vez interesados en lo que se esté realizando, se les

podrán ofrecer posibilidades de explorar y conocer aspectos de la realidad con los cuales aún no han tenido la oportunidad de interactuar y de plantearse nuevos conflictos. Esto los podría incitar a progresar en la construcción de conocimientos y en la transformación de sus concepciones teóricas. Para Romo (1998), lo interesante es lo que está en sintonía con lo que sé, lo que quiero saber y lo que me gusta.

Practicar la investigación significativa implica hacer que los estudiantes o el tesista quieran lo que hacen, perciban la investigación como una actividad que tiene sentido para ellos, por que les gusta, quieren hacerla y tienen las herramientas cognoscitivas y comunicativas para lograrlo. Igualmente, conlleva la audiencia real (lectores e investigadores potenciales) y los propósitos comunicativos (publicar, divulgar, entender y explicar la realidad y resolver problemas) desde el inicio del proceso.

8. Evaluar formativamente

Enmarcado dentro de un proceso educativo constructivo, democrático e integral, la evaluación es un proceso permanente, continuo, formativo, llevado a cabo por todos los sujetos que interactúan en el proceso de inter aprendizaje, que consiste en describir, conocer, analizar, interpretar y reflexionar sobre dicho proceso, los logros y dificultades. Consciente y sistemáticamente, se recolecta toda la información que tiene que ver directa e indirectamente con la situación educativa; se aborda de manera integral, considerando al individuo en su totalidad, como una unidad bio-psico-socio-económica cultural e histórica. Sobre la base de los datos recolectados, se realizan, en la medida en que sean necesarias, modificaciones, reorganizaciones, transformaciones y fortalecimientos al proceso, las cuales serán conducentes al logro del desarrollo del proceso educativo (Morales, 2003).

Para garantizar el éxito de la investigación y la formación del estudiante, se debe monitorear todo el proceso y mantener un acompañamiento desde el inicio hasta el final. El proceso de investigación se puede fragmentar, con fines didácticos y de evaluación, en cuatro fases: a) planteamiento del problema, b) metodología, c) resultados y discusión y; d) informe final. En cada una de estas fases, se debe presentar una versión escrita y se puede realizar una exposición oral para conocer el estado de cada trabajo que se esté realizando en clases y ayudar a que los desaciertos, las dudas, las dificultades, las lagunas y los problemas se resuelvan cooperativamente, con la asesoría de expertos externos a la clase y con la tutoría del profesor de la asignatura. Estas distintas versiones presentadas deben ser evaluadas permanentemente, no solamente por el docente, sino por los mismos estudiantes. Estrategias de coevaluación y autoevaluación serán parte fundamental en la formación del investigador. Si en el proceso se detectan fallas, se podrán resolver a tiempo, sin perjudicar al estudiante.

9. Enseñar con el ejemplo

Es posible llevar, a manera de ejemplo, la experiencia de investigación propia y la de otros al salón de clases, al laboratorio o a la misma comunidad, para darle utilidad y desarrollar junto a los estudiantes su interés y capacidad para investigar. Llevar datos propios de la investigación que adelanta el docente como investigador serviría para una forma de presentar, analizar y discutir los resultados junto con los estudiantes, discutir con ellos la pertinencia de sus propuestas, confrontarlo y hacer que se confronten entre ellas. Sólo un docente que realmente investigue tendrá la credibilidad, por su experiencia, para la enseñanza de la investigación. La misma experiencia le dará la sabiduría para enseñar.

Igualmente, la experiencia didáctica puede representar una oportunidad de aprendizaje para el docente. En el aula de clase podrá diseñar, junto con los estudiantes, sus proyectos de investigación de una manera horizontal, discutiendo con ellos, y tomando en cuenta las ideas y sugerencias que aportan.

La comunidad científica a la cual se pertenece es una fuente inagotable de aprendizaje. Desde antes del inicio de la investigación, se pueden invitar investigadores, escritores, teóricos, coordinadores de grupos o de líneas de investigación, a presentar conferencias, conversatorios, charlas, clases expositivas, seminarios o talleres para abordar sus experiencias, presentar sus investigaciones, discutir sobre sus enfoques teóricos y ofrecerles información a los estudiantes sobre problemas potenciales de investigación, áreas poco estudiadas, entre otros temas.

Las conversaciones de los estudiantes con científicos y académicos los pueden ayudar en la selección de los temas, el planteamiento del problema, la formulación de objetivos, la delimitación del marco teórico, selección de la metodología, la presentación y análisis y discusión de los resultados, construcción de conclusiones, entre muchas otras cosas.

10. Divulgar información sobre las líneas de investigación

Comunicar a los docentes, estudiantes y potenciales tutores información sobre las posibilidades para la investigación que brindan las unidades académicas es un mecanismo eficiente para promover una actitud favorable hacia la investigación y desarrollar las competencias necesarias para su formación. Es recomendable considerar la publicación en carteleras, folletos o en línea, de información relativa a las líneas de investigación activas, sus respectivos coordinadores y corresponsables, proyectos ejecutados y en ejecución, publicaciones, enlaces electrónicos de interés, tutores potenciales y medios de divulgación disponibles.



De esa manera, los tesisistas pueden ir, progresivamente, incorporándose a la cultura científica. Pueden tomar las decisiones más acertadas en relación con los temas de investigación, los tutores más indicados y las líneas a las cuales se puede insertar su proyecto.

11. Mantener una relación asertiva tutor- tesisista en el proceso de investigación

Para garantizar la efectividad en la intervención del proceso de investigación, para lograr un verdadero aprendizaje en los tesisistas, se requiere, como condición necesaria, que predomine el respeto, la responsabilidad y la confianza. Por lo general, el tutor impone, en vez de proponer, de sugerir para que el tesisista reflexione, asimile, tome conciencia, aprenda y desarrolle competencias. Se debe procurar que los tesisistas construyan su propio estilo, en vez de copiar el de su tutor. Eso no significa que no haya exigencia, significa que haya un trabajo profundo, académico y científico en función de la formación del estudiante, hay que privilegiar la armonía entre la exigencia y el respeto.

Aun cuando el texto esté plagado de errores, lleno de deficiencia y lagunas, es recomendable iniciar las reuniones, como lo sugiere el Dr. Ladimiro Urdaneta (comunicación personal 12-12-1999), resaltando los aspectos positivos. De esa manera, el tesisista se motiva a realizar los ajustes necesarios y asume una actitud asertiva hacia la tutoría. Al inicio de cada asesoría, dedica tiempo a establecer relaciones de confianza con su tutoriado de esa manera prepara el clima para dar inicio a la sesión. Con toda seguridad, este tipo de asesoría será exitosa.

Esto no significa bajar los niveles de exigencia, de compromiso y de profundidad; implica, en cambio, considerar integralmente al ser humano que en un momento determinado juega el papel de tesisista y requiere de impulsos para concretar su desarrollo.

CONCLUSIONES

El propósito fundamental de este trabajo fue presentar algunas propuestas para superar el síndrome "todo menos tesis", que predomina en las carreras universitarias de pregrado que tienen como requisito parcial para la obtención del título la elaboración y presentación de un trabajo de grado, y en los programas de postgrado. Como ya se indicó, dos grandes condiciones determinan su aparición: la primera la falta de competencias por parte de los estudiantes para desarrollar el proceso investigativo y, la segunda, el modelo de enseñanza de la investigación, el cual generalmente no trasciende el dictado de conceptos metodológicos sobre investigación descontextualizados, difíciles de concretar en la práctica por parte de los estudiantes.

La propuesta constructivista expuesta en este trabajo puede contribuir con que los estudiantes desarrollen las competencias que el proceso de investigación supone: de informática, de escritura, de lectura y de investigación propiamente dicha, y en consecuencia elaboren y presenten mejores trabajos de investigación. Esta propuesta debe ser vista sólo como un marco de referencias, como un conjunto de consideraciones teórico metodológicas que pueden fortalecer la intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación. Éstas, junto con las herramientas creativas de los docentes, garantizarán la formación de los estudiantes como investigadores.

En esta propuesta, la intervención en el proceso de enseñanza de la investigación es fundamental. Se propone que se realice bajo el enfoque constructivista, tomando en consideración cómo se aprende y cuáles factores intervienen en dicho proceso. Ésta debe comenzar desde el mismo inicio de la investigación y continuar durante todo el proceso hasta culminar con la publicación, oral o escrita, de los resultados. Como constructiva, la investigación debe ser significativa para el estudiante, y se debe acompañar al estudiante o al tesisista desde que surge la idea a investigar. Teniendo, desde el mismo inicio de la investigación, propósitos claros y una audiencia real a quien se dirigirá la presentación de los resultados de la investigación.

Coherentemente con lo expuesto, el desarrollo de la investigación, es preciso abordar la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados. Para la escritura, promover la producción y revisión de distintos borradores; desarrollar una práctica de revisión multidisciplinaria, formativa y constructiva. Para la lectura, se requiere que el estudiante interactúe con una gran variedad de textos: impresos, electrónicos. Estos últimos implican el aprovechamiento de la tecnología de la información. Igualmente, implica enseñar a investigar haciendo investigación.

Adicionalmente, en la enseñanza de la investigación es fundamental que el docente sea un investigador modelo. Un docente puede enseñar a investigar con mayor propiedad si efectivamente es investigador. Su experiencia puede ser compartida con los estudiantes de una forma horizontal.

El aprovechamiento de esta propuesta en las instituciones universitarias de los países en vía de desarrollo permitirá evaluar a largo plazo los avances y facilitar las evaluaciones de su producción intelectual académica y determinar en qué medida contribuyen con la solución de los problemas de la sociedad. Villarroel (1995) sostiene que el modelo de enseñanza actual limita y coarta el desarrollo de la potencialidad investigativa de los futuros profesionales; por tanto, es necesario transformar los modelos actuales. Tómese la presente propuesta como un modesto aporte para lograr la transformación de esta penosa realidad. ©

Bibliografía

- Aguirre, R. (2000). Desarrollo de la lengua escrita en el nivel universitario. Telleria, M. B. (Comp.), *Memorias del II Simposio de Lectura y Escritura: Investigación y didáctica*. Mérida, Venezuela: Ediciones Postgrado de Lectura y Escritura.
- Caldera, R. (2002). Escritura y escuela: investigación-acción en el aula. En *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura* (pp.268-272). Puebla, México: Consejo de Lectura de Puebla, A. C.
- Carlino, P. (2001). Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases: tres situaciones de aprendizaje de escritura académica en la universidad. En *2.º Simposio Internacional de Lectura y Vida* (Versión en CDROM). Buenos aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y vida.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE*, 6(20), 409-420.
- _____, P. (2003b). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Trabajo sin publicación.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T., y Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. España: Celeste Ediciones.
- Congreso de la República de Venezuela. (1970). *Ley de Universidades*. Caracas: Editorial Dabosan, C. A.
- García-Arroyo, M. y Quintana, H. (2002). El auto concepto de los estudiantes en un curso de redacción. En *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura* (pp.94-99). Puebla, México: Consejo de Lectura de Puebla, A. C.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos* (7.º reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, 15(1), 5-24.
- Lerner, D., y Muñoz de Pimentel, M. (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas. Mimeografiado.
- Lerner, D., y Palacios, A. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Caracas: Kapeluzs Venezolana.
- Marín, E. y Morales, O. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *EDUCERE*, 8(26),333-345.
- Maurí, T. (1995). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En C. Coll, E. Marín, M. Miras, J. Onrubia e I. Solé, *El constructivismo en el aula* (pp. 65-99). Barcelona, España: Graó
- Morales, O. (2000). *Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de Educación Básica*. Trabajo de Postgrado no publicado, Universidad de Los Andes, Mérida.
- _____, O. (2001a). ¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos? En *2.º Simposio Internacional de "Lectura y Vida* (Versión en CD-ROM). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y vida.
- _____, O. (2001b). El estudio de la geografía en situaciones significativas de aprendizaje: una experiencia con Proyectos Pedagógicos de Aula. *EDUCERE*, 5(14), 177-181.
- _____, O. (2003). La evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. *EDUCERE*, 7(21), 54-63.
- _____, O. (2004). *Competencia de escritura de estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. Trabajo sin publicación. Grupo multidisciplinario de investigación en Odontología. Universidad de Los Andes.
- Morales, O. y Hernández, L. (en proceso). Los estudiantes universitarios de nuevo ingreso y el uso de la ortografía: estudio descriptivo. *Revista Kaleidoscopio*.
- Morales, O. y Espinoza, N. (en proceso). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*.
- Murray, D. (1980). How writing finds its own meaning. En T. Donovan, & B. McClelland (Eds.), *Teaching composition: Theory into practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Ortega Salas, M. y Sánchez Hernández, J. S. (2002). Desarrollo del pensamiento en estudiantes universitarios a través de la escritura: una estrategia de enseñanza para la elaboración de un texto argumentativo de tipo proyecto de investigación. En *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura* (pp.373-382). Puebla, México: Consejo de Lectura de Puebla, A. C.
- Romero, Y. (en proceso). La enseñanza de la investigación social en la universidad: una experiencia didáctica. *EDUCERE*.
- Romo, V. (1998). Experiencias pedagógicas con docentes. *Conferencia presentada en el Primer Seminario Lectura y Valores: los cuentos de la abuela*. Mérida, Venezuela.
- Smith, F. (1981). *Writing and the writer*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Villalobos, J. (2002). *La lectura y la escritura: una visión holística*. En *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura* (pp. 213-221). Puebla, México: Consejo de Lectura de Puebla, A. C.
- Villaruel, C. (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, 6 (1), 103-122.

Notas

¹ Parte de este trabajo fue presentado como conferencia con el título *La enseñanza de la investigación como factor de exclusión escolar en el ámbito universitario: propuesta para su transformación* en las Primeras Jornadas Internacionales de Reflexión sobre la Tarea Educativa. La Educación en el Siglo XXI: "Los Desafíos Ante los Procesos de Marginalización y Exclusión Social", realizadas en la ciudad de Puerto Madryn, Provincia de Chubut, Argentina, entre el 12 y el 14 de octubre del 2004. Para dicha presentación, se recibió el apoyo del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes.

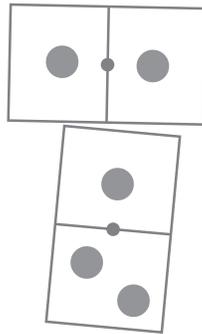
² Lic. en Inglés, Magíster en Lectura y Escritura, investigador, profesor de Investigación social y de Taller de Trabajo Especial de Grado.

³ Médico Cirujano, Especialista en Ginecología y Obstetricia, investigador, profesor de Investigación Epidemiológica.

⁴ Odontólogo, investigador, profesor de Investigación Biopatológica, Clínica y Operativa.

LOS INTELECTUALES QUE ENGALANARON AL DOMINÓ VENEZOLANO

Entre los intelectuales que le dieron lustre al dominó venezolano durante el siglo pasado es necesario mencionar a los grandes humoristas: el poeta Francisco Pimentel, mejor conocido como Job Pim y el escritor y periodista Miguel Otero Silva. En la entrega de hoy, y para regocijo de los queridos lectores de este prestigioso diario, vamos a reproducir una pieza que sobre los jugadores del dominó escribiera el humorista de Venezuela por antonomasia: Job Pim. El escrito en cuestión es una reproducción parcial de un artículo impreso en *Las obras completas de Francisco Pimentel*.



Los jugadores de dominó según Job Pim

En el "pintoresco balneario", el "Versalles venezolano", la "playa de moda", Macuto, en fin, dominó desde por la mañana hasta por la noche. No se hace otra cosa, y el que no sepa sino "colocar las piedras", se aburriría como una ostra sin perla, si tiene que pasarse unos cuantos días en la patria de Tacoa. Por lo que me parece de interés público hacer aquí algunas reflexiones y explicaciones acerca de tan importante deporte, cuyo máximo campeón en Venezuela fue un misterioso sujeto a quien llamaban con el poético apodo de "Flor de Mayo". En primer lugar, todo jugador de dominó debe decir de vez en cuando una frase consagrada: "El dominó lo inventó un mudo", aunque hasta ahora no ha nacido el dichoso mortal que haya presenciado una partida de dominó silenciosa. Los jugadores de dominó se dividen en dos categorías: los que regañan al compañero y los que se dejan regañar. El objeto que persiguen los regañadores no es, como pudiera suponerse, aleccionar al compañero, sino poner de manifiesto sus propias condiciones de gran dominador, que ganaría siempre infaliblemente; a no ser por las "chambonadas" de sus colaboradores.

Como quiera que entre los jugadores de dominó abundan los "vivos", la primera regla de este sedentario deporte es esta: "avisarse en el barajo", y poner toda la atención que deje disponible el desarrollo del juego en descubrir las "líneas telefónicas" que pudiera haber entre los antagonistas, aunque para esto se requiere un estudio especial de los diversos sistemas de "teléfonos", que no cabe en esta concisa explicación.

El dominó posee una nomenclatura especial, cuando menos en Venezuela, que el novicio debe aprender desde que se inicia, so pena de quedarse en la luna cuando le toque poner su ficha, o piedra, como aquí decimos.

El uno se llama "Unare, caudaloso río"; el dos, "Duquesa de Medina"; el tres, "Trisagio de Izaguirre", o más poética y menos sacrílegamente, "Triste canta el prisionero sus penas"; el cuatro, "Cuaderno de la Galera del Pao" (aunque hay

ignorantes que dicen "del pavo"); el cinco, "Quintín, El Amargao" (término vanguardista); y el seis, "SixtoLameda" en recuerdo de un popular ciudadano, o "cedro amargo".

Al doble-seis se le llama elegantemente "la cochina", reminiscencia del viejísimo cañón de La Trinidad así llamado. Al que sale, "salitroso"; el que pasa, debe decir, "pasajeros por Filadelfia"; el que tiene en su juego cuatro o mas piedras de la misma pinta, blancos, treses, seises, posee un "violín".

Cuando ninguno de los jugadores puede jugar por ninguna de las dos "cabezas", se dice que se ha presentado "la tranca". Con estas nociones indispensables, cualquiera puede sentarse a una mesa de dominó, si tiene además, una buena dosis de paciencia y de tolerancia; lo demás es cuestión de tiempo.

Y con esto "levantemos la polla", como dicen los rancios jugadores de dominó, cuando se termina la trigésima tercera partida.