



Laurus

ISSN: 1315-883X

revistalaurus@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental

Libertador

Venezuela

Baca de Espínola, Isabel
La lingüística, la enseñanza de la lengua y la producción escrita
Laurus, vol. 12, núm. 21, 2006, pp. 39-57
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102104>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA LINGÜÍSTICA, LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA.

Isabel Baca de Espínola

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” de Barquisimeto

RESUMEN

La presente investigación se propone establecer la relación entre la lingüística, la enseñanza de la lengua y la producción escrita, en esta oportunidad de dos tipos de textos: la convocatoria y la carta de solicitud. En primera instancia, se dan cuenta de las opiniones de diferentes estudiosos sobre los problemas que presentan los estudiantes luego de cursar la educación básica, diversificada e inclusive universitaria. La segunda parte se refiere a los diferentes modelos de la enseñanza de la lengua relacionados con el desarrollo de la lingüística, destacando que en los programas actuales en Educación Básica se observa una fundamentación basada en el enfoque comunicativo, la cual proviene de la lingüística mediante los aportes de la pragmática, la psicolingüística y la lingüística del texto. Si los programas de lengua de dicho nivel se sustentan en el enfoque comunicativo, la formación de los docentes debe corresponder a esta orientación. Por esta razón, la tercera parte da cuenta de la aplicación de este enfoque con los estudiantes de Educación Integral, del IPB-UPEL, consistente en la producción de una diversidad de textos en el contexto de las II Olimpiadas de Ortografía.

Palabras clave: Lingüística, Programas de Lengua, Enfoque Comunicativo, Aplicación, Tipos de textos.

LINGUISTICS, LANGUAGE TEACHING AND WRITING

ABSTRACT

To establish the relationships among Linguistics, Language Teaching and Writing in two types of texts: letter of convocation and letter of request is proposed in the following research. First, opinions from different experts on the area about the problems that students present after finishing primary school and even university studies are reported. In the second part, different language teaching models related to the development of Linguistics are referred to, making emphasis that a foundation on the Communicative Approach based on Linguistics branches as Pragmatics, Psychosociolinguistics and Linguistics of the text is observed in the current syllabuses of Primary Education. If the language syllabuses at that level are based on the Communicative Approach, the formation of teachers should also be oriented in this direction. In the third part of this research the application of the Communicative Approach to the production of different texts in the II Orthography Olympics of Integral Education students from the UPEL-IPB is reported.

Key words: Linguistics, Language Syllabuses, Communicative Approach, Applicability, Types of Texts.

Recibido: 23-06-2005 ~ Aceptado: 27-01-2006

INTRODUCCIÓN

Sin dejar de lado la comprensión a la que se le dedicó numerosos estudios en la década de los ochenta, en la actualidad existe preocupación por la enseñanza de la composición escrita, vista como producto y como proceso. —el estudio de la diversidad textual refleja el propósito de enseñar a usar la lengua de acuerdo a la situación; asimismo, los procesos que realiza el escritor son determinantes para la producción. Ambos aspectos se deben enseñar a los escritores no expertos.

El camino que llevó a un cambio en la didáctica de la lengua, centrada en la competencia lingüística a otra basada en la competencia comunicativa, obedece a los aportes de la Lingüística textual, conjuntamente con la Pragmática y la Psicolingüística. Los Programas de Lengua de 1997 y 1998 para la I y II Etapa de Educación Básica recogen esta orientación; también los de Educación Superior lo han hecho, especialmente los de formación docente. Pero no es suficiente una nueva orientación en el nivel teórico, interesa su aplicación. Este es el objetivo de nuestra investigación: la escritura de dos tipos de texto, convocatoria y carta, dentro de un contexto real.

DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La siguiente cita podría referirse a los problemas de lectura y escritura en la actualidad:

A estas alturas del siglo no hemos sido capaces de erradicar el analfabetismo. Su tasa se ha calculado casi en 8%, lo que significa que más de un millón de venezolanos mayores de 15 años ni siquiera saben leer ni escribir y más preocupante aún es el número cada vez mayor de analfabetas funcionales; es decir, de los que, a pesar de haber pasado por la escuela y hasta por centros de educación superior, no poseen el hábito de leer ni saben expresarse por escrito (Navarro, 1994).

Su autor Navarro, señalaba estas carencias en 1994/5, es decir, hace 10 años. ¿Y qué ha sucedido en estos últimos años? Posiblemente se nos viene a la mente la reforma de los programas de Educación Básica ocurrida en 1997 ¿Habrán mejorado las aptitudes lectoras y escritoras de nuestros estudiantes? ¿A qué se deben estas carencias?.

Navarro, resumiendo los criterios de diversos autores tales como Rosenblat, Cadenas, Uslar P. y Páez, concluye que la enseñanza de la lengua ha estado mal orientada y expresa que “existe consenso en que el aprendizaje de la lengua nacional ha sido hasta ahora un fracaso, y que este hecho se debe al énfasis puesto en la gramática como método de enseñanza” (p. 11), es decir, se enseña gramática, mas no se enseña a leer ni a escribir.

El enseñar únicamente gramática no permite a los educandos comunicarse con eficacia, ya que para hacerlo se requiere, al decir de Arnáez (2001), que los hablantes escribientes se adueñen de “reglas específicas de interacción social y de habilidades para actuar acertadamente en situaciones diversas” (p. 227).

Es decir, además del componente lingüístico, en el cual se incluye la gramática, existen otros dos componentes: el interactivo y el socio-cultural. Acerca de la competencia lingüística, Arnáez (2001) señala que ésta:

Comprende el llamado conocimiento lingüístico, es decir, conocimientos fonológicos, gramaticales, lexicológicos, semánticos y textuales que constituyen una parte del código usado en la comunicación. Decimos una parte, porque el código, en su conjunto, está formado por elementos verbales y no verbales (p. 278).

Cassany, Luna y Sanz (1994) amplían este concepto al expresar que es “el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos” (p. 85) Esta definición concuerda con la expresada por Arnáez. Los citados autores (1994) plantean que, además de la competencia lingüística, existen las competencias pragmática y comunicativa.

Ya se ha explicado en qué consiste la competencia lingüística, ahora definamos la competencia pragmática. Los lingüistas españoles expresan que ésta se relaciona con la ciencia denominada pragmática:

...que es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hace posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc., la **competencia pragmática** es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal (p. 85).

Reyes (2000), por su parte, plantea que estos componentes conforman la segunda lingüística, porque la primera se refiere al sistema de la lengua o competencia lingüística. Para esta investigadora: “Esta segunda lingüística se interesa por los principios según los cuales los hablantes usamos el lenguaje en los diferentes tipos de interacción social; esta lingüística estudia la relación entre lengua, cultura y pensamiento /.../ El objeto de esta teoría se encuentra ligado a otros fenómenos sociales y culturales: el lenguaje no se estudia en aislamiento, sino que se lo ve como parte de un conglomerado de conocimientos y prácticas, de un entorno social y cultural” (p. 432).

Respecto a la competencia comunicativa, Serrón (2001), basándose en Hymes, entiende “lo que un niño debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario para llegar a ser miembro de una comunidad” (p. 232), en otras palabras, lo que permite que un individuo pueda insertarse en la sociedad, de lo contrario será un excluido. Para este investigador, la competencia comunicativa incluye una variedad de subcomponentes: la lingüística, paralingüística, pragmática, socio-cultural, intercultural, social, estratégica, discursiva. Es decir, la competencia comunicativa engloba todo tipo de competencia.

Sintetizando, la competencia comunicativa abarca tanto la competencia lingüística como la competencia pragmática. Cassany, Luna y Sanz (1994) esquematizan la relación entre las diferentes competencias en el siguiente cuadro (p. 85).

Competencia lingüística + Competencia pragmática = Competencia comunicativa

Relaciones: Lingüística/Enseñanza de la Lengua

¿Por qué este interés nuestro en definir estas competencias? La razón obedece a que en la enseñanza de la lengua predomina alguna de ellas. Por ejemplo, la gramaticalista se centra en la competencia lingüística. Por su parte, la competencia comunicativa es el fundamento de los actuales Programas de Lengua y Literatura de la I y II Etapa de Educación Básica. El modelo de enseñanza de la lengua en dichos programas se le conoce con el nombre de enfoque comunicativo.

El objetivo de este enfoque, en palabras de los ya citados lingüistas españoles (1994), “no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua” (p. 86). Es decir, la lengua debe aprenderse mediante el uso. Pero, ¿se deja de lado la enseñanza de la gramática? No, puesto que como hemos visto la competencia comunicativa la incluye. Al respecto, recordemos lo expresado por Cassany, Luna y Sanz (1994) sobre la utilidad de la gramática:

Más allá del uso de la lengua y de la comunicación, no hay que perder de vista que la gramática ejerce otras funciones importantísimas. En primer lugar, la lengua es también un instrumento de pensamiento y de reflexión: es el instrumento que utilizamos para analizar y entender la realidad, para estudiar y aprender cualquier otra materia, para regular nuestra actividad. El estudio explícito de la gramática permite afinar este instrumento esencial del individuo y dotarlo de más capacidad y ductilidad. Tenemos un claro ejemplo de ello en el terreno sintáctico. Más allá de la optimización de las estructuras lingüísticas, el análisis sintáctico ayuda al aprendiz a estructurar su pensamiento, a hacerle distinguir lo que es básico de lo que es accesorio.

Además, los conocimientos gramaticales forman parte del bagaje cultural general que debe tener una persona. De la misma manera que conocemos las principales épocas de la historia universal, las capitales de los países más importantes o cercanos, o las principales obras de arte, también hay que saber distinguir entre un nombre y un verbo, una frase afirmativa y una interrogativa, o una carta y una instancia. En este sentido el estudio gramatical debe superar el ámbito estricto del código (nombres, frases, sonidos, etc.) para alcanzar una reflexión general y profunda sobre el hecho mismo del lenguaje y de la comunicación, de la diversidad lingüística, de las mismas funciones del lenguaje (p. 310).

A lo dicho agregamos, modestamente, un profesor de lengua ¿cómo no ha de conocer los intrínquilis de su instrumento primordial? En los programas de Lengua tiene su espacio la gramática no para memorizar conceptos, sino para propiciar la reflexión. Sin embargo, antes de explicar el enfoque comunicativo, trataremos de mostrar la relación existente entre la lingüística y los modos de enseñar la lengua. Para ello, haremos un breve recorrido histórico.

Enfoque Prescriptivo o Normativo

Tradicionalmente, se consideró que enseñar lengua era enseñar gramática. La gramática era vista como el arte de hablar y escribir correctamente, para ello se proponían como modelos las obras de la literatura clásica. De allí que se adoptaran criterios normativos y prescriptivistas: no se acepta lo que no se ciñe a dichos modelos literarios.

Los estudios lingüísticos hasta fines del siglo XIX eran fundamentalmente diacrónicos, filológicos, cuyo interés no se centraba en el lenguaje en sí, por esta razón no se ocupaban por la enseñanza de la lengua materna, sino por los modelos de la antigüedad clásica: El latín y el griego fueron el ideal.

Durante mucho tiempo, esta concepción fue el fundamento de los programas de lengua y literatura. Un ejemplo de esta tendencia en nuestro caso particular fue la enseñanza de la ortografía. Recordamos el texto de Nicolás Gaviria, **Ortografía: pedagogía moderna** de 1957, que se basa en las raíces latinas: “no nos limitamos –expresa el autor- a escribir la raíz y la familia de palabras afines porque éste sería... inapropiado. En torno a la raíz ponemos el significado... lo cual ofrece dos ventajas: estar empleando la palabra madre para hacerla inolvidable V gr. **Pulvis**: polvoreda, polvoriento, polvo, pólvora” (p. 9), y ¿cuál es la palabra madre?: **Pulvis**, que es una palabra latina que significa polvo.

Ante todo lo expuesto, nos preguntamos ¿habrán desaparecido estos criterios prescriptivistas y normativos?, ¿no continuamos pensando que el único modelo de escritura son las obras literarias?

Enfoque Descriptivo

Esta tendencia prescriptivista en el campo de la lingüística, a partir de Saussure y sus seguidores, cedió el paso al descriptivismo o estructuralismo; y si antes interesaban los fenómenos normativos con el lingüista ginebrés el lenguaje, la lengua, se consideró el centro de los estudios lingüísticos. Páez (1985) advierte en esta corriente un interés por lo oral, relegando a un nivel secundario, la escritura y la lectura. Importaba en este enfoque, de acuerdo con el lingüista venezolano, “el estudio de la organización formal del código verbal de la comunicación” y agregaba “aunque por sus alcances no se pudo ir más allá de los niveles de organización fonológica y morfológica” (p. 13). Posteriormente, el mismo autor señala que “la lingüística chomskyana ubicaría el énfasis disciplinario en el estudio de la sintaxis” (ibidem). Podemos concluir,

entonces, que el descriptivismo, propio de la lingüística estructural, heredada de Saussure, se limitó a la competencia lingüística, lo cual influyó en la forma de enseñar lengua en los programas de Lengua y Literatura de 1997, como de este modo lo señala Arnáez (1997):

Así como los lingüistas estructuralistas y generativistas se dedicaban, entre otras labores, a elaborar taxonomías y uno de sus objetivos fundamentales era clasificar los distintos elementos que conforman las lenguas naturales: fonemas, morfemas, oraciones y establecer su gramática, de la misma manera también los docentes dedicaban, y algunos tristemente dedican, mayor parte de su tiempo a deletrear, subrayar prefijos y sufijos, memorizar definiciones y clases de palabras, conceptualizar categorías fonológicas sintácticas o semánticas, logrando con ello un conocimiento desvinculado del real uso de su lengua (p. 16-17).

La preocupación del estructuralismo y de sus seguidores es la de describir la lengua, su sistema. Como vemos, se ubica en la competencia lingüística. La diferencia con la enseñanza tradicional de la lengua es que si bien ésta es prescriptiva, la estructuralista es descriptiva.

Sin embargo, el propio Arnáez (1997) señala que “los programas de 1987 supusieron un cambio y su objetivo central apuntaba hacia el logro de alumnos más competentes comunicacionalmente hablando” (p. 14). Más adelante, este investigador cita el programa en donde se reafirma la propuesta comunicativa que dice así: “lograr la **adecuada competencia comunicativa** (sic) de los educandos, es el objetivo fundamental de la enseñanza del lenguaje” (p. 15).

¿A qué se debía esta concepción comunicativa que no interesaba a los corrientes estructuralistas y generativistas? Al método audiolingual. Antonini (1994/5) explica que un hecho histórico como la 2ª guerra mundial propició la necesidad de enseñar otras lenguas. Frente a esta realidad “la Sociedad Lingüística de los Estados Unidos comisionó a Bloomfield y a Fries para que aplicaran sus conocimientos sobre la descripción del lenguaje a la enseñanza de la lengua” (p. 22), lo cual produjo el método audiolingual, “quizás – según esta autora – la propuesta más coherente y consistente en cuanto a fundamentación teórica que se ha conocido en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras” (Ibidem). El método concebido para enseñar lenguas extranjeras también influyó en la didáctica de la lengua materna, como así se desprende de los programas de 1987.

“No obstante, - expresa Arnáez (1997) a diez años de su vigencia, debemos reconocer que esos logros han sido pírricos” (p. 14), refiriéndose al deseo de formar alumnos competentes para la comunicación. ¿La pervivencia del prescriptivismo y descriptivismo será la causa de este fracaso?

Enfoque Comunicativo

La Lingüística avanza, no se detiene, nuevas propuestas surgen hacia los años 70 que constituyen una verdadera revolución: la lingüística descriptiva y generativa cuya base fundamental es la oración con un hablante ideal descontextualizado va a sufrir un vuelco total con la aparición de la Lingüística textual, la Pragmática y los avances de la Psicolingüística. Estas ciencias, entre otras, sirven de base a los nuevos programas de lengua y literatura de 1997, cuyo fundamento es el enfoque comunicativo. Precisamos cuál es el porte de estas tres ciencias:

Lingüística Textual: De la oración al texto. El estudio estructuralista y generativista se ocupaba de la oración. Por el contrario la Lingüística Textual introduce la noción de texto, definido por Perona (2000) “como el nivel que permite que una sucesión de oraciones pueda ser un mensaje unitario” (p. 445).

Cassany, Luna y Sanz (1994) destacan los aportes de esta ciencia en la enseñanza de la lengua “Con la Lingüística Textual, - afirman- se estudian en clase de forma conciente la organización de los discursos, las formas de cohesión, los diversos tipos de texto, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada comunicación” (p. 307).

Pragmática: Escandel (1999) define esta ciencia como “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación concreta, como su interpretación por parte de un destinatario” (p. 14).

Para comprender lo dicho, no se puede desligar de su contexto. Interesa conocer las intenciones de los hablantes y éstas no se pueden aislar de la situación, no es lo mismo dirigirse a un compañero que a una autoridad y esto lo tiene en cuenta el emisor a quien el destinatario lo obliga a formular su mensaje. Igual sucede si la comunicación se hace por escrito (carta) u oral (teléfono, frente a frente). Además, para que pueda darse la interrelación, se necesita la existencia de una visión del mundo compartido.

Psicolingüística: aporta el estudio de los procesos que subyacen en la adquisición y desarrollo del lenguaje, en la comprensión y producción de textos. Influye en las concepciones de la lectura: Leer es comprender. Para ello el sujeto lector activa una serie de conocimientos previos los cuales confronta con la información aportada por el texto en un contexto determinado. Por su parte, la composición escrita también es el resultado de los procesos que realiza el escritor. Escribir es algo más que copiar, es producir un significado. Un escritor experto planifica, revisa y textualiza, vuelve a revisar, compara si lo escrito concuerda con lo planificado, retextualiza hasta que al fin considera que ha terminado.

Estas tres ciencias se aplican en la enseñanza de la lengua de los programas de 1997, como así se desprende la siguiente cita extraída del Programa de Lengua y Literatura (1997, p. 129).

Los planteamientos anteriores determinan para el área lengua y literatura un enfoque funcional comunicativo que atiende al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, entendida como el conocimiento del sistema lingüístico y los códigos no verbales y la adecuación de su actuación lingüística a los diferentes contextos socioculturales y situacionales. Este enfoque difiere de los esquemas tradicionales, centrados en la teoría gramatical, el historicismo y el formalismo literario.

La orientación del área, se fundamenta en las teorías que plantea el modelo curricular relacionadas con el desarrollo evolutivo y el aprendizaje significativo (Vygotsky, Piaget, Ausubel) y los nuevos aportes de la lingüística. Entre estos aportes destacan las propuestas teóricas y metodológicas de la Psicolingüística que explican los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje; la variabilidad derivada del uso de la lengua en diferentes contextos comunicativos, preocupación de la Sociolingüística, y la atención a la diversidad funcional del lenguaje en la vida de los niños (Halliday). Asimismo, se atiende a la intencionalidad propia de todo acto de habla, uno de los temas de reflexión de la Pragmática y se concibe al texto como unidad básica de la comunicación humana, una de las proposiciones de la Teoría del Texto.

Como se podrá observar la enseñanza de la lengua hoy más que nunca tiene una base lingüística. Los aportes, los avances de esta ciencia se aplican

en la enseñanza de la lengua. Pero, ¿con estos programas no pasará lo mismo con los de 1987? En estos momentos están en vigencia, quizá la pregunta más acorde será: ¿Están los docentes preparados para ponerla en práctica? Se hace un esfuerzo enorme en el postgrado, pero consideramos que es el pregrado la instancia que debe asumir la tarea de formar a los docentes en el dominio de este enfoque. En este nivel se presenta teóricamente una orientación comunicativa, sin embargo habría que preguntarse si realmente se enseña la lengua mediante el uso o se queda en el aprendizaje de los conceptos que aportan las ciencias del lenguaje en la actualidad.

El Enfoque Comunicativo en los Programas de Educación Básica

Interesa analizar este aspecto ya que al revisar los programas de Educación Básica se encuentran de manera evidente los fundamentos de este enfoque mediante los aportes de la Lingüística textual, en cuanto a la organización de los discursos, el programa de sexto grado (1998) plantea entre los contenidos conceptuales el estudio de “diversas estructuras textuales: informativa, instruccional, argumentativa, expositiva, narrativa, descriptiva” (p. 149). Otros contenidos se refieren a “la obtención de la información en materiales impresos: libros, periódicos, revistas, catálogos, folletos” (p. 142). En otro apartado, se señalan: “técnicas de registro de información: resumen, encuesta, entrevista, bosquejo, esquema, informe” es decir diversos textos académicos.

Como se puede apreciar, los programas insisten en poner al educando en contacto con diversos tipos de textos, sin excluir los literarios: “textos narrativos: cuento, fábula, mito y leyenda” (p. 146), los cuales también se estudian pero no como modelos únicos de escritura. Respecto a las formas de cohesión, el programa señala el estudio de los conectivos (p. 144) y la sustitución léxica y pronominal (p. 145), así mismo los signos de puntuación, acentuación y concordancia (p. 144).

Los mecanismos de comprensión y producción de mensajes también aparecen en el programa: “Propósitos de la lectura. Estrategias de comprensión lectora” (p. 140); igualmente para la escritura: “Propósito de la escritura. Estrategias para la escritura” (p. 141). Estos contenidos se refieren a la lectura y escritura, la enseñanza de la lengua también abarca e igualmente de manera prioritaria la comunicación oral. Al respecto, el programa plantea: “el intercambio oral en la familia, la escuela y la comunidad: la conversación, la discusión, la exposición, la argumentación” (p. 138); otro contenido oral: “el debate, el

coloquio y el foro como dinámica de interacción comunicativa en el contexto escolar” (p. 138).

Podría pensarse que estos contenidos conceptuales son una lista de temas, los cuales el docente enseña sin tener en cuenta la integración que debe haber entre ellos y con las otras áreas del currículum. Sin embargo, la lectura atenta de los contenidos procedimentales y actitudinales promueven un aprendizaje significativo para el logro de una comunicación eficaz. De tal modo que si se estudian las estructuras textuales, las formas cohesivas, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes y los diferentes tipos de comunicación oral es con la intención de que el alumno, de acuerdo al contexto interactúe de manera eficaz en la sociedad en la que participa. Un usuario de la lengua no lo hace por fragmentos: por una parte los aspectos lingüísticos, por otra los pragmáticos. No, es una totalidad que involucra todos los factores: el individuo que comunica un mensaje en un contexto determinado. Esta orientación integradora constituye precisamente el basamento del enfoque comunicativo, de tal forma que el dominio de una lengua permitirá la formación de “un individuo productivo, integrador y transformador del ambiente natural y social” (p. 72), como así lo expresa el Programa de la I y II Etapa.

A continuación, se precisan algunos contenidos procedimentales que demuestran que aprender lengua es saber usarla de acuerdo al contexto. Por ejemplo, reconocer la variedad textual ayuda a la comprensión y actuación en la sociedad, así lo establece el programa:

- 1) “Reconocimiento de la estructura general de textos como marco de referencia y actividad previa para facilitar su comprensión” (p. 140).
- 2) “Comprensión y análisis de textos instruccionales que le permitan comportarse adecuada y eficazmente como usuarios de los servicios de la comunidad” (p. 141).
- 3) “Producción de materiales escritos para desarrollar campañas sociales de protección, de salud, sensibilización, información, cooperación, solidaridad, relacionados con sus intereses y necesidades” (p. 141).
- 4) “Identificación y diferenciación de diversos tipos de libros y de su utilidad” (p. 142).

- 5) “Producción de textos narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos en contextos significativos, respetando las estructuras específicas de cada uno de ellos” (p.142).

Estos contenidos conceptuales y procedimentales son una muestra de los aportes de la lingüística textual que plantea el programa de Educación Básica. Valdría la pena retomar las preguntas esbozadas con anterioridad: ¿con estos programas no pasará lo mismo que con los de 1987? y ¿están los docentes preparados para ponerlos en práctica?. Al respecto preocupan las reflexiones de Serrón (1998) sobre la formación de los docentes en las Universidades e institutos pedagógicos, cuando expresa: “son múltiples los trabajos que señalan que en el pregrado... se ha ganado en cantidad lo que se ha perdido en calidad, en otras palabras: estamos ante una situación contradictoria: el docente es formado en institutos y universidades pero no está en condiciones de trabajar en términos aceptables” (p. 71). Mas adelante acota el investigador ante esta realidad: “es evidente que las universidades en general y las de formación docente en particular, deben reformular sus estructuras curriculares en función de las necesidades de la educación y del país” (Ibid).

Los actuales programas de Educación Básica, Primera Etapa (1997) y Segunda etapa (1998), tratan de adecuarse a la realidad del país al proponer no solo conocimientos integrados de diversas disciplinas sino al concebir, entre otras finalidades, valores como “la formación integral y holística para la vida, la formación para la vida, el logro de un individuo sano, culto, crítico, apto para el ejercicio de la democracia y para convivir en una sociedad democrática, justa y libre basada en la familia y la consolidación en el educando de las destrezas para el manejo del lenguaje, de los procesos del pensamiento y la valoración hacia el trabajo” (p. 8).

Aplicación del Enfoque Comunicativo en la Universidad

Si los Programas de Lengua de Educación Básica se fundamenta en el enfoque comunicativo, la formación de los futuros docentes en las universidades debe corresponder a esta orientación. En este sentido, vale la pena mostrar parte del trabajo que se llevó a cabo en la asignatura Lectura y Escritura con estudiantes de IV semestre de Educación Integral del Instituto Pedagógico de Barquisimeto con motivo de la Organización de las Olimpiadas de Ortografía (2003-2004), en las cuales los estudiantes fungieron como organizadores.

Este evento se convirtió en una ocasión para que los estudiantes escribieran diferentes tipos de textos, tales como: convocatorias, volantes, cartas, programa de invitación para el acto de premiación, acta con el veredicto de los jurados y otros. De la variedad de texto, se dará cuenta del trabajo realizado con las convocatorias y las cartas de solicitud para la adquisición de los premios.

Fundamentación Teórica

Partiendo de la noción de que la superestructura ayuda a la comprensión y producción textual, esta investigación se basó en Arnáez (1998a), Jolibert y Jacob (1998), Sánchez (1992) y Marín (2000). La convocatoria es un tipo de texto que corresponde al orden discursivo instruccional. Según Sánchez (1992) se caracteriza por su función: “promover una conducta futura ya del emisor o del receptor” (p. 117); en ellos se establece un “orden sucesivo –agrega a autora– en el que cada actividad se constituye en condición previa para la siguiente” (p. 118). El tipo modélico lo constituye la receta culinaria. En el caso de las convocatorias aunque sus textos son instruccionales su ordenación no es tan estricta como en la receta.

Por su parte, Marín (2000) caracteriza la convocatoria como el entrecruzamiento de una trama descriptiva y una función apelativa. La define como un texto prescriptivo por cuanto “su apelación deriva hacia la prescripción” (p. 186) o reglamentación. Podríamos afirmar que es un texto prescriptivo del tipo del orden instruccional. Consideramos que la caracterización de Marín es más ajustada, aunque ninguna de estas dos investigadoras precisa su peculiaridad. Ésta consiste en que llevan: 1) Introducción y 2) Cuerpo. En la primera, se promueve la participación, aceptar un llamado que debe ser justificado: ¿a qué se convoca?, ¿para qué se convoca? y ¿a quién van dirigida?. En el cuerpo, se ofrecen informaciones pertinentes, tales como la inscripción, la hora, el ambiente y el día en que se realizará la Olimpiada; igualmente las condiciones que debe cumplir el concursante, así como informaciones sobre el jurado, la premiación.

En cuanto a la microestructura, Jolibert y Jacob (1998) señalan que unos de los aspectos que permiten la cohesión de los textos es la concordancia verbal: si se elige determinado tiempo o modo, éste debe permanecer a lo largo del texto.

Por su parte, la carta de solicitud es un tipo de texto argumentativo ya que trata de convencer de *algo* a un receptor. Se caracteriza, de acuerdo con Arnáez (1998), por

El valor de lo útil es la impronta de este tipo de correspondencia al tiempo de que requiere de un estilo claro: elegir el vocabulario adecuado, evitar las ambigüedades y circunloquios; eliminar las palabras rebuscadas o gastadas; conciso: descartar las expresiones inútiles, ir directamente al asunto y no perderse en detalles innecesarios y preciso: exactitud en los vocablos, explicaciones coherentes y razonadas e información completa (p. 131).

Siguiendo el mismo autor, la superestructura de las cartas se caracteriza porque posee: 1) **Encabezamiento:** membrete (si es institucional); fecha, destinatario y saludo; 2) **Cuerpo:** *introducción:* despertar interés; *desarrollo:* propósitos y razones de tal solicitud y *conclusión:* párrafo final de la carta, relacionado con la solicitud; 3) **Cierre:** despedida, firma e iniciales de identificación.

Metodología

Esta investigación sobre nuestra acción pedagógica en el aula se llevó a cabo en tres fases: diagnóstico, entrenamiento y evaluación. Para el **diagnóstico** se elaboró un instrumento para cada tipo de texto. De las diecisiete convocatorias analizadas se detectó que ninguna establece la diferencia entre la introducción y el cuerpo de informaciones pertinentes; un ejemplo son las siguientes:

Se convoca a toda la comunidad ipebelista (sic) cursantes del II y IV semestre a participar en la gran segunda Olimpiada de Ortografía a partir de la segunda semana, participa y aprenderás dinámicamente, no te la pierdas, te esperamos.

Atentamente:

Rosa Virginia

Se convoca a los estudiantes de la UPEL IPB, que estén cursando IV y V semestre a participar masivamente a las Olimpiadas Ortografías a efectuarse en dicha institución durante los días... del mes de noviembre del 2003.

Se le agradece su efectiva participación...

Se despide de ustedes,

Atentamente

Hemos señalado que en la introducción se precisa (1) un emisor (quien convoca); (2) un receptor (a quien se convoca); (3) el tema (a que se convoca); (4) el propósito u objetivo del ejemplo. El siguiente cuadro muestra los resultados del diagnóstico sobre la introducción.

Diagnóstico Introducción Convocatoria

	Sí	No	Total
Emisor	8	9	17
Destinatario	12	5	
Tema	17	0	
Propósito	2	5	

Como se puede observar el aspecto que presentó mayor problema es a ausencia de propósitos, diferente a la expresión del tema de la convocatoria que todos cumplieron. Respecto al cuerpo ninguna informa sobre la constitución del jurado y el veredicto, la premiación y la forma de realizarse las pruebas. Sólo señalan el día y el lugar. Las convocatorias se asemejaban más a cartas de invitación o volantes.

El otro texto producido para la realización de la II Olimpiadas de Ortografía fue la carta de solicitud para comprar los premios. El diagnóstico mostró que todas presentaban la superestructura de la carta: encabezamiento, cuerpo y cierre. No obstante, en el cuerpo se observaron los siguientes datos que revelan falta de dominio en la escritura de este tipo de texto.

Diagnóstico Carta de Solicitud

Encabezamiento	Cuerpo	Sí	No	Cierre
Fecha	Despierta interés	0	15	Despedida
Destinatario	Expresa propósito	10	5	Firma y
Saludo	Expresa razones	1	14	nombre
Total: 15 cartas				

Como se observa, en estas cartas tampoco se establecían los propósitos con precisión ni se justificaban y el estilo era rebuscado, tendiendo a ser ultraformal, sobre todo para las formulas de salutación y despedida

Para el **entrenamiento** se mostraron modelos extraídos de la prensa, y ejemplos de Joibert y Jacob (1998). Igualmente para las cartas, se tuvieron en cuenta muestras aportadas por Arnáez (1998) y por el archivo del profesor de la materia. Todos estos modelos se analizaron con la intención de que delimitaran las características comunes de estos tipos de textos. En ambos casos se trabajó con la estrategia de escritura por borradores: 1) Primera escritura; 2) Comparación con los modelos; 3) Análisis colectivo; 4) Reescritura del texto y 5) terminados éstos, se promovió la reflexión metacognitiva: recordar cómo había sido el proceso de producción. En la segunda escritura, luego de la presentación y de los modelos, se presentaron problemas de cohesión en el uso verbal. Para superarlos, se mostraron tres ejemplos tomado de Jolibert y Jacob (1998) en los que aparecen un texto sin cohesión y otros dos con concordancia verbal. El análisis de estos materiales permitió la escritura adecuada de los textos. La escritura de éstos se hacía en equipos conformados por tres estudiantes

La **evaluación**: el entrenamiento permitió un progreso notable tanto en la elaboración de las convocatorias como en las cartas de solicitud. De los diecisiete equipos en las convocatorias, quince lograron superar las deficiencias en cuanto a la redacción del propósito y la cohesión de los textos, dada por un uso adecuado de los verbos. Respecto a las cartas, también hubo un progreso en la redacción de los propósitos y en su justificación; pero persistió un estilo confuso en las despedidas y saludos. Ejemplos de los textos finales son los siguientes:

Convocatoria

II Olimpiadas de Ortografía

Objetivo:

Mejorar la ortografía de los estudiantes de Educación Integral, ya que es una competencia que todo docente debe dominar para lograr una expresión escrita óptima.

Bases del Concurso

- 1. Podrán participar los estudiantes de Educación Integral que cursan la asignatura de Introducción al Estudio de la Lengua.*
- 2. El concurso ofrecerá tres categorías de premiación.*

- 3. EL jurado estará conformado por docentes de reconocida trayectoria.**
- 4. El concurso no será declarado desierto.**
- 5. Las inscripciones se harán desde el 28 de octubre al 1ro de noviembre, ambiente 248.**
- 6. El costo será de cinco mil bolívares, incluye certificado.**
- 7. La prueba será el 28 de noviembre.**
- 8. La entrega de los premios se llevará a cabo el 4 de diciembre.**

Lic. Marixa de Escalona
Subdirectora de Docencia
Su Despacho.-

Estimada Profesora:

La presente tiene por objeto solicitar su colaboración para las I Olimpiadas de Ortografías que se llevarán a cabo los días 22, 28 de Noviembre de 2.002, y 04 de Diciembre, día de la Premiación.

Este evento es significativo ya que con él se pretende mejorar la ortografía de los estudiantes del Programa de Educación Integral. Para motivarlos se premiará a los que logren el máximo puntaje; por esta razón, requerimos de su cooperación para la adquisición de los libros que se otorgarán como premio a los estudiantes que ocupen el 1º, 2º y 3º lugar; para tal fin, adjuntamos el presupuesto ofrecido por la Librería Didaskalia.

Le agradecemos de antemano su colaboración.

Atentamente,
Por el comité Organizador

Conclusiones

La experiencia nos lleva a concluir que el conocimiento de la superestructura y un entrenamiento programado ayuda a mejorar la escritura, pero no del todo, hay elementos en el nivel micro que debe ser objeto de un mayor entrenamiento.

Otra conclusión se refiere al hecho de que los estudiantes adquirieron conciencia de que la producción escrita es un proceso y una actividad compleja en la que hay que planificar las ideas, organizarlas y revisarlas.

Igualmente se desprende de este trabajo, la necesidad de continuar en el aula de clases con aplicaciones, pues estas son la mejor evaluación para saber si el alumno ha comprendido o no la teoría.

Así mismo, este trabajo abre la posibilidad de investigar sobre la manera de evaluar a los estudiantes. Y por último: cabe destacar que es posible en el aula realizar una investigación, que esta no es algo extraña al quehacer del profesor. Así, esta actitud y práctica servirá de modelo de lo que puede y debe hacer un profesor, en consonancia con lo planteado en el perfil del docente: formación de un docente-investigador.

En lo personal, confesamos la dificultad que tuvimos para llevar a cabo este trabajo: pesaba la idea de que esos tipos de textos son cosas sabidas, las cuales en este nivel está de más enseñar. Sin embargo, esta labor meticulosa o como se diría coloquialmente de hormiguita, debemos realizarla porque la realidad nos lo indica. Y en nuestro caso, se justifica aún más ya que se trata de la formación de futuros docentes.

Referencias

- Antonini, M. (1994-95) *Lo que nos une: redacción entre la lingüística y la enseñanza de lenguas*, Clave Nº 3 y 4, (pp. 21-28)
- Arnáez, P. (1997). *La enseñanza de la lengua materna*, Clave Nº 6, (pp. 13-23).
- (1998). *Interacción, comunicación y escritura*, Letras Nº 56, (pp. 107-120).
- (2001). *El componente lingüístico en un modelo comunicacional* Letras, Nº 63 (pp. 275-296).
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994) *Enseñar Lengua*, Barcelona: Ed. Grao.
- Escandell, M. (1999). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Gaviria, N. (1957) *Ortografía Pedagógica Moderna*, Medellín: Ed. Bedout.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*, Chile: Editorial Dolmen.
- Ministerio de Educación (1997). *Programa de Educación Básica I Etapa*, Caracas: Autor.
- (1998). *Programa de Educación Básica II Etapa*, Caracas: Autor.
- Navarro, A. (1994/5). *Por una enseñanza de la lengua con acento en el habla*. Clave 3 y 4, (pp. 9-20).
- Páez, I. (1985). *La lingüística y la Lectura*, Letras, Nº 43, (pp 9-38).
- Perona, J. (2000) *La cohesión textual y los enlaces oracionales en Alvar, M (Director). Introducción a la Lingüística Española*, Barcelona: Ariel.
- Reyes, G. (2000) *Pragmática y descripción gramatical*, Alvar, M. (Director) *Introducción a la Lingüística Española*, Barcelona: Ariel.
- Serrón, S. (1998). *Diagnóstico pesimista, pronóstico optimista*, De la Cartilla a la Construcción del Significado. Caracas (pp. 63-112)
- (2001) *El enfoque comunicativo y sus implicaciones: Una visión desde la enseñanza de la lengua materna*, Letras, Nº 63 (pp. 225-260).