

Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita

Adolfo Bartolomé Ayuso

Universidad de Los Andes - Táchira / Departamento de Español y Literatura

Aceptado: Marzo 2004

Resumen

Los programas de la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna de la Educación Básica insisten en forma reiterada en orientar esta asignatura hacia la adquisición de habilidades lingüísticas, de competencias comunicativas, de uso adecuado de la lengua, de aprendizaje de normas lingüísticas. Las deficiencias comunicativas y expresivas de un buen número de alumnos de la Educación Media, Diversificada y Universitaria suscitan preocupación entre quienes trabajan en este campo de la docencia, al mismo tiempo que motivan interesantes discusiones en búsqueda de una adecuada solución. Es necesario revisar los programas y profundizar en la formación permanente del docente; ambos aspectos conjugados en una actividad docente y coherente con los objetivos que se quiere lograr.

Palabras clave: programas de enseñanza de la lengua, aprendizaje de la lengua, formación del docente.

Abstract

PERSPECTIVES IN THE TEACHING OF WRITING

The syllabi for the teaching and learning of the mother tongue in the middle school insistently emphasize the teaching of the language focusing on the acquisition of language abilities, communicative competence, appropriate use of the language, and correct use of linguistic rules. The communicative deficiencies in a majority of college, middle and high school students is an issue that concerns teachers and educators involved in this field raising interesting questions in search for a solution to this problem. It is necessary to revise the curriculum and promote professional development for in-service language teachers. These two aspects must be combined into a pedagogical practice and coherent with the objectives to achieve.

Key words: syllabi, teaching language, learning a language, teachers' development.

Résumé

PERSPECTIVES ET PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ÉCRITE

Les programmes de l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle de l'Éducation Primaire insistent à plusieurs reprises sur l'orientation de cette matière vers l'acquisition d'habiletés linguistiques, des compétences communicatives, de l'usage approprié de la langue et de l'apprentissage des normes linguistiques. Les déficiences communicatives et expressives d'un groupe important d'élèves de l'Éducation «Media, Diversificada» (collège, lycée) et Universitaire suscitent la préoccupation de ceux qui travaillent dans ce domaine de l'enseignement, en même temps cela donne lieu à d'intéressantes discussions visant une solution adéquate. Il est nécessaire de réviser les programmes et d'approfondir la formation permanente de l'enseignant; ces deux aspects conjugués dans une activité d'enseignement et coherente avec les objectifs visés.

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

La corrección y uso adecuado del código oral y escrito de la lengua, ha sido siempre objeto de peculiar interés y motivo de preocupación para los docentes implicados en el proceso de su enseñanza-aprendizaje, en todos los niveles de la educación en Venezuela. Son múltiples, y desde múltiples ámbitos, las voces que se alzan exigiendo un mejor conocimiento y empleo de la lengua, y solicitando a la escuela un mayor empeño en la realización de un eficiente proceso de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura.

Hay un consenso generalizado, entre quienes trabajamos en las diversas áreas de la docencia universitaria, sobre las limitaciones y problemas que encontramos en el desarrollo de nuestra labor docente, debido a que los alumnos, quienes supuestamente han cursado con éxito su educación Media y Diversificada, «no leen», «no entienden lo que leen», «no redactan bien», etc. En efecto, consideramos que el dominio y uso eficiente de la lengua es una condición indispensable para el desarrollo exitoso del proceso de profesionalización de estos mismos alumnos universitarios.

Una de las bases indispensables de la cultura, entendida como expresión del ser y del hacer del hombre, es la escritura. Su difusión y afianzamiento como código peculiar del lenguaje permite estructurar el pensamiento en el espacio y en el tiempo, darle fijeza y fluidez, y propiciar la acumulación de la información y del saber. Es así como la elaboración de textos escritos obliga a ponerse en camino con la normatividad de la lengua, con el reconocimiento de los modelos estandarizados y su uso adecuado.

En la práctica docente con los alumnos universitarios, hemos podido darnos cuenta de las graves deficiencias que existen en el uso de la lengua escrita, en la práctica de redacción de textos: patentes incorrecciones en la expresión, incoherencia en los contenidos y deficiencia léxica, entre otras. Hemos intuido un profundo desconocimiento de muchos de los elementos del funcionamiento de la lengua y hemos percibido carencias de habilidades y destrezas en su manifestación oral y, más aún, en su manifestación escrita.

Esto obliga a analizar y revisar no solamente los planteamientos programáticos del Ministerio de Educación para el área de la Lengua Materna en la

Educación Básica Venezolana, sino también los contenidos y metodología utilizados en la Universidad con los alumnos que se preparan para ejercer su profesión de docentes en la enseñanza de la lengua materna, así como la metodología utilizada por los docentes en ejercicio en su enseñanza práctica. En esta oportunidad nos limitaremos al análisis de los planteamientos programáticos del Ministerio de Educación.

Nuestra reflexión quiere poner de relieve algunos elementos conceptuales que deben tenerse presentes en las prácticas didácticas en el área de la lengua escrita para favorecer la formación de alumnos-escritores: es decir, para hacer que los alumnos escritores tengan la posibilidad de hacer uso adecuado de la escritura en la producción de textos de toda índole. Esto implica ayudar a crear todas las condiciones para que los alumnos sean capaces de «generar ideas» y de «ponerlas en palabras», pero de acuerdo con un uso adecuado y con un alto nivel de corrección del código escrito de la lengua.

La lengua: instrumento organizador del pensamiento

Aceptamos como válido el hecho de que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre las capacidades del alumno, el entorno escolar (currículo formativo en el área, metodología utilizada en la enseñanza, expectativas del profesor sobre el alumno) y las exigencias del contexto en el que se produce el aprendizaje. Por ello, estamos interesados en la *lengua de uso*, que es la empleada con regularidad en todos los quehaceres de la vida cotidiana.

La lengua es, en primer lugar, un instrumento cognitivo, un sistema de signos que juega un papel en la representación y codificación de las informaciones, y en las transformaciones que éstas experimentan. Al mismo tiempo, es un objeto exterior al individuo, constituido independientemente de él, y que debe asimilarse como un sistema que funciona según ciertas reglas de combinación de los signos entre sí.

La comunicación, mediante el uso del código lingüístico, es un complejo proceso de integración de factores y componentes en el que intervienen:

- El dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas

- El dominio de la pragmática comunicativa que posee cada individuo (sus conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metatextuales)
- La propia experiencia como hablante y como receptor.

Al respecto, es necesario hacer algunas acotaciones interesantes señalando tres tipos de influencia que ejerce el lenguaje:

- *Influencia organizadora*: Ligada a su actuación como instrumento de designación y atribución de predicados. A través del lenguaje, los sujetos organizamos significativamente la conducta, ganando en claridad consciente.
- *Ampliación-creación la experiencia*: El lenguaje es el recurso de que dispone el sujeto para aprender-conocer los conceptos que refieren una realidad no experimentada directamente, o que refleja modalidades de experiencia diferentes a las que él ha tenido.
- *Modificación de la conducta*: A través de la modificación de los conceptos que el sujeto posea.

Estos son aspectos que pueden ser iluminadores por las reflexiones que pueden propiciar y por la compleja panorámica que reta a nuestra práctica docente. Quizás obliguen a preguntarse qué es lo que realmente se enseña y qué es lo que se aprende en las aulas de lengua; cuáles son los conocimientos lingüísticos legítimos y por qué; cómo o a quién benefician; cómo se seleccionan y sancionan los usos de la lengua en la escuela, en qué medida los contenidos del área reflejan la radical diversidad de las formas de comunicación de las personas.

Complejidad de procesos y tareas

Desde diversos ángulos y perspectivas se intenta hacer frente a la problemática planteada por estos interrogantes. En general, la reflexión educativa se ha visto enriquecida por las disciplinas relacionadas con la génesis social e individual del conocimiento, con los procesos psicológicos y sociales y el uso del lenguaje como instrumento explicitador de tales conocimientos y procesos, con los *mass media*. Estas disciplinas han venido transformando las concepciones de cómo se aprende, cómo se conoce, cómo se desarrolla el pensamiento, y cómo se comunica.

«La lengua es, en primer lugar, un instrumento cognitivo, un sistema de signos que juega un papel en la representación y codificación de las informaciones, y en las transformaciones que éstas experimentan. Al mismo tiempo, es un objeto exterior al individuo, constituido independientemente de él, y que debe asimilarse como un sistema que funciona según ciertas reglas de combinación de los signos entre sí».

Todo esto tiene importantes implicaciones para la pedagogía. De aquí que se pueda afirmar que la lectura y la escritura se constituyen en uno de los factores fundamentales que inciden en la calidad de la educación. La lengua escrita posibilita el acceso a diversos terrenos del conocimiento, la interacción sociocultural y la construcción de la identidad. Además, los diferentes logros en el campo del conocimiento cualifican el desempeño en lo personal y en lo interaccional mediante el uso de la lengua, en particular de la lengua escrita.

Normalmente, en el proceso de comunicación, el hablante desea que el oyente se entere de algo, modifique su estado interior o sus conocimientos, o bien propicie una conducta adecuada. Desde luego, la interpretación de un enunciado como acto de habla o como texto se basa en las propiedades particulares del enunciado mismo, sin olvidar que el enunciado puede ser pragmáticamente ambiguo.

La elaboración de un texto escrito necesariamente es un proceso multifacético y con características peculiares en cada sujeto, en el que están implicados diversos procesos, dependiendo también de la motivación, del grado de libertad, de la espontaneidad que pueden originar la producción de la escritura.

En el proceso de su construcción podemos considerar tres sistemas de conocimiento implicados:

- Saber social o interpersonal, referido a las relaciones de los interlocutores y a la forma de regularlas (situación comunicativa).
- Saber conceptual, referido a los conceptos en relación con el mundo y con el tema del texto.
- Saber lingüístico o textual: repertorio de las formas lingüísticas y de las formas específicas del

«La elaboración de un texto escrito necesariamente es un proceso multifacético y con características peculiares en cada sujeto, en el que están implicados diversos procesos, dependiendo también de la motivación, del grado de libertad, de la espontaneidad que pueden originar la producción de la escritura».

texto en cuestión. Los diferentes tipos de textos (o secuencias textuales) implican estrategias y competencias diversificadas, de manera que el conocimiento de los tipos de textos y el dominio de ciertos esquemas globales (esquemas textuales) facilitan el desarrollo cognitivo.

La multiplicidad y diversidad de conexiones entre las operaciones o los procesos de tipo cognitivos y el texto, puestas en funcionamiento en la actividad de escribir, son muy complejas y por ello resulta difícil establecer patrones sobre cuál puede ser el proceso correcto. Más bien, se ve la necesidad de hacer tomar conciencia, en quien quiere emprender la tarea de escribir, de la multiplicidad de alternativas y de recursos a poner en juego en el momento de escribir, dependiendo la forma que se le quiere dar al contenido del texto, de los interlocutores con los que se establece el proceso de comunicación, de la intención que hay en lo que se quiere lograr con el texto.

Cuando se inicia el proceso, no está del todo claro de qué manera se desarrollará. Es sobre la marcha cuando quien escribe evalúa si se va consiguiendo lo que se ha propuesto o no, de acuerdo con los requerimientos que tiene en mente, y toma decisiones de corrección y reorientación del proceso, si fuera el caso.

La complejidad del proceso de la escritura está definida, según Milian (1994), por tres factores:

1. *Tipos de conocimientos necesarios para escribir:*

a. *declarativos:* sobre el lenguaje, su uso y convenciones, sobre el tema y las situaciones discursivas;

b. *procedimentales:* selección de conocimientos de informaciones, análisis de la situación discursiva, organización y adecuación del proceso de elaboración del texto;

c. *de gestión y control del proceso,* en función de los objetivos propuestos.

2. *El orden de aplicación de esos conocimientos.*

3. *Las diferencias individuales en el uso de los mismos conocimientos.*

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita se desarrolla, de forma decisiva, en actividades consustanciales a la escuela; su trabajo en esta dirección implica la adquisición de una extraordinaria herramienta de ampliación consciente de las experiencias de crecimiento y desarrollo intelectual del alumno, así como de su enriquecimiento cultural. Se realiza con el desarrollo progresivo de habilidades y destrezas para la adquisición de conocimientos, de datos o hechos. En este aprendizaje interviene siempre, en mayor o menor medida, el lenguaje, visto desde dos dimensiones que se complementan:

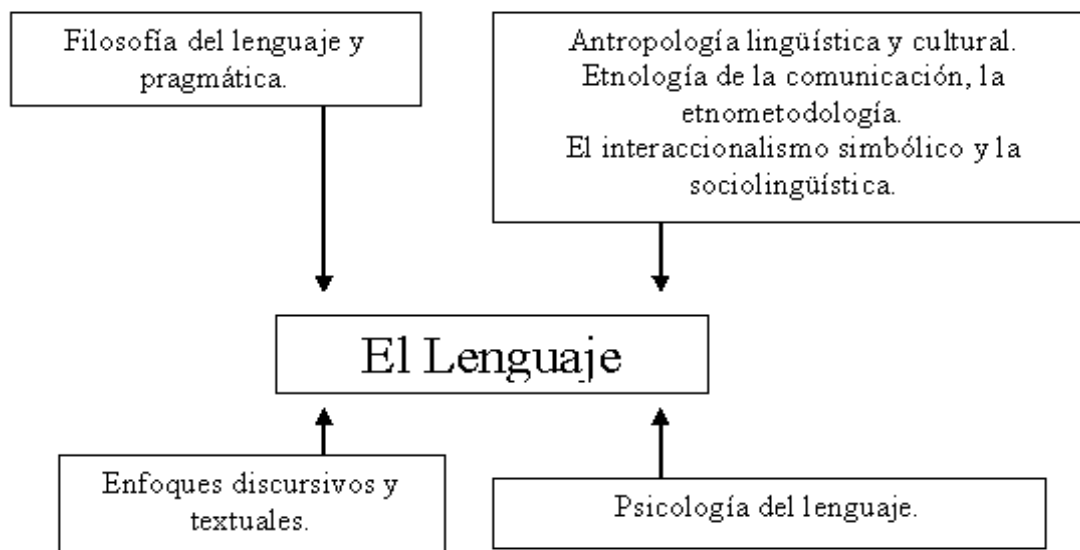
➤ *Como objeto y contenido del aprendizaje escolar* (todo lo referido al estudio de la lengua materna, la literatura, las lenguas extranjeras, articuladas como disciplinas).

➤ *Como instrumento de enseñanza:* en cuanto recurso utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para vehicular los intercambios verbales o para realizar el aprendizaje.

Para cualquier nuevo aprendizaje de cualquier área, juega un papel fundamental la red de referencias lingüísticas de que los alumnos disponen en ese momento. En cada interacción comunicativa es preciso actualizar los conocimientos lingüísticos que se poseen, ya sea para comprobarlos, ya sea para matizar su competencia y sus dominios, y como cimientos para ampliar los potenciales usos del sistema de la lengua.

En la enseñanza de la lengua, el docente asume la adaptación de los supuestos teóricos particularmente significativos de las ciencias del lenguaje y de la Literatura, de las ciencias de la educación y de la didáctica, para su aplicación escolar y para su reorientación hacia una marcada operatividad. Estas ciencias crean entre sí una compleja red de interrelaciones que Lomas (1996) reseña en el siguiente esquema significativo:

[Cuadro Nº 1]
Lomas (1996)



La *filosofía del lenguaje* y la *pragmática* abordan el estudio de la lingüística entendiéndola como parte esencial de la acción humana.

La *antropología lingüística y cultural*, la *etnología de la comunicación*, el *interaccionalismo simbólico* y la *sociolingüística* hacen referencia a diversos elementos de la lengua en relación con los usos lingüísticos y comunicativos concretos.

Los *enfoques discursivos y textuales* estudian y analizan cómo se construye la significación de los discursos en la interacción social (de ahí el estudio de unidades supraoracionales).

La *psicología del lenguaje* se interesa por los procesos subyacentes a la adquisición y uso de la lengua.

La *didáctica de la lengua* tiene como objeto principal favorecer el dominio y empleo expresivo del sistema.

La consecución de un objetivo como el dominio de la competencia comunicativa del alumno supone la integración de habilidades, saberes y estrategias, con el fin de que sus logros incidan y se hagan evidentes en un aprendizaje funcional y contextualizado, es decir, de carácter pragmático. Tal logro no sería posible si metodológicamente se mantuvieran barreras infranqueables en la aplicación, en el uso o en la reflexión metalingüística y metaliteraria.

Las diversas aportaciones de la investigación en este ámbito docente específico, sea que se refieran a la lengua, sea que correspondan al ámbito de la

literatura, necesariamente tienen bases comunes y compartidas que se orientan hacia un común objetivo final: el enriquecimiento y buen dominio de los recursos lingüísticos adquiridos y/o aprendidos, útiles para la producción y para la recepción de hechos y actos lingüísticos. Este enriquecimiento comprende varias modalidades, dominios o dimensiones didácticas (Mendoza *et al.*, 1996):

a.- Dimensión operativa.

Tiene por objeto el uso directo de la lengua o comportamiento lingüístico, en el acto de la comunicación verbal. Se refiere a las actuaciones o realizaciones de comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita (actividades lingüísticas propiamente dichas).

b.- Dimensión reflexiva.

Se refiere a la reflexión y conocimiento gramatical o dominio científico racional de las estructuras y del funcionamiento de la lengua, de sus mecanismos y sus reglas. Comprende el estudio de la morfosintaxis, la fonética y fonología, la lexicología, la semántica y la teoría de la comunicación lingüística (logro del conocimiento funcional y saberes de la ciencia lingüística).

c.- Dimensión literaria.

«Es de capital importancia, para el ulterior desenvolvimiento exitoso del alumno en el currículo formativo universitario, el que en la Educación Básica y en el Bachillerato logre un dominio eficiente del código comunicacional escrito.»

Su objeto es poner al alumno en contacto con los productos literarios o culturales de la lengua (recepción, apreciación, valoración).

Salvador Mata (1998) sintetiza, en los siguientes cuatro puntos, los factores que inciden en las dificultades que los alumnos encuentran durante el aprendizaje de la lengua escrita:

1. Los problemas de la producción del texto (proceso de «transcripción») pueden interferir en la ejecución de otros importantes procesos cognitivos (génesis de contenido, planificación y revisión).
2. La ausencia de conocimientos sobre un tema, o la incapacidad para acceder al conocimiento que se posee, puede tener una incidencia importante en el desarrollo de los procesos cognitivos que se consideran esenciales en la escritura eficaz; lo cual, a su vez, incide en la calidad de los textos. Estos resultan deficientes, incompletos e inadecuados a las necesidades del lector.
3. Los alumnos pueden tener dificultades para evaluar sus propias capacidades y para reconocer qué estrategias y procesos son necesarios, y cómo regular su uso.
4. Las estrategias que siguen los alumnos cuando se enfrentan a un proceso cognitivo como la planificación pueden resultar ineficaces.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura es por demás complejo, y en él está implicada una serie de elementos que dan cuerpo al desarrollo de la competencia comunicativa. Lomas (1994) sintetiza esos elementos:

1. El lograr que los alumnos comprendan y expresen mensajes diversos en diferentes situaciones de comunicación. La comprensión y expresión de mensajes exige que el profesorado se interro-

gue sobre el modo en que se producen los procesos de comprensión y expresión y, en consecuencia, recurra a modelos explicativos, de origen casi siempre psicolingüístico, que permitan ordenar las acciones didácticas de un modo coherente con este fin.

2. Se pretende que los alumnos aprendan a comunicarse en situaciones de contextos variados, y con diferente grado de formalidad o planificación. Para ello se les obliga a trabajar mensajes orales o escritos, literarios o no literarios, propios de la vida cotidiana o adecuados a situaciones formales de comunicación, estrictamente verbales o icono-verbales, espontáneos o planificados.
3. El desarrollo de esta capacidad supone llegar a comunicarse con coherencia, cohesión, corrección, capacidad de adecuación a la situación y al contexto, y con un conocimiento suficiente de los recursos estratégicos para mantener la comunicación y reparar sus posibles rupturas. Esto implica:
 - a. Dar prioridad al trabajo con las ideas y su organización
 - b. Reflexionar sobre los usos correctos de la lengua
 - c. Propiciar procesos de ejercicio y reflexión sobre los diversos usos lingüísticos y comunicativos, y la toma de conciencia sobre los requerimientos de la situación comunicativa.

Es de capital importancia, para el ulterior desenvolvimiento exitoso del alumno en el currículo formativo universitario, el que en la Educación Básica y en el Bachillerato logre un dominio eficiente del código comunicacional escrito. El difícil y complejo problema de la adquisición y dominio por el alumno de las necesarias habilidades en el uso del código escrito de la lengua, hace que nos empeñemos en plantear, a partir de las deficiencias encontradas hoy en día, propuestas de solución que signifiquen una mejora cualitativa en este campo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

Más que atribuir las deficiencias expresivas escritas a incapacidad mental del alumno, pensamos que la dificultad está en el traslado del pensamiento a la escritura. Creemos que es necesario buscar las causas del fracaso o del éxito, como señalábamos más arriba, en factores externos al alumno: los programas de enseñanza, el papel de los docentes que

imparten la materia, y sus conocimientos didácticos.

Los programas debidamente estructurados

Sobre los programas, basta echar un vistazo a los contenidos programáticos para darnos cuenta de las profundas y fundamentales carencias de contenidos relacionados con las habilidades y destrezas o con relación a los conceptos de los diversos niveles del estudio de la lengua: semántico, morfosintáctico, léxico y pragmático.

El programa de Castellano y Literatura que el Ministerio de Educación propone para la Educación Básica (1987), al describir la asignatura en la tercera etapa, señala que en ella el objetivo es «continuar desarrollando las destrezas adquiridas en etapas anteriores en las áreas de hablar, escuchar, leer y escribir». Lo justifica señalando que esta estructuración en áreas obedece a una razón de índole metodológica: «garantizar que el alumno adquiriera las competencias básicas en cada una de ellas, aunque en el proceso de enseñanza aprendizaje se trabaje en forma interrelacionada» (M. E., 1987). Señala también que ese proceso de enseñanza iniciado en etapas anteriores «estuvo orientado hacia el desarrollo de destrezas de una manera intuitiva con el fin de formar, en las áreas de expresión oral y escritura un buen comunicador y en el área de lectura un buen lector. En la tercera etapa, el proceso está orientado hacia la sistematización de esas destrezas» (M.E., 1987).

Es aquí, en el desarrollo intuitivo de destrezas y en su sistematización, donde comienzan a surgir graves problemas que afectan gravemente al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y escrita y, en consecuencia, a los resultados de este proceso.

Por lo que podemos deducir, al analizar los objetivos establecidos para la tercera etapa de la Educación Básica, encontramos, en relación con el aprendizaje de la lengua escrita, un objetivo cuyo enunciado dice: «comunicar sus ideas en forma escrita de manera coherente, legible y correcta». Esto se precisa «en lograr las destrezas necesarias para escribir con coherencia, en forma legible y ajustada a las normas de la lengua escrita». Tres elementos decisivos a la hora de lograr que cualquier mensaje enunciado alcance su fin, es decir, la respuesta de

un receptor: coherencia, legibilidad y adaptación a las normas de la lengua escrita. Tres niveles de destrezas a alcanzar que, sin embargo, quedan en la generalidad del enunciado ya que no se precisa en objetivos específicos o en contenidos que impulsen la operatividad concreta y hagan posible que se logren. Solamente en los señalamientos de estrategias para el trabajo de estos puntos se hace referencia a algunos de los elementos formales de la escritura: letra legible, margen, sangría, ortografía y la organización de las ideas en el párrafo.

De los posibles alcances, en ulteriores desarrollos de objetivos: «redactar textos diversos estructurados en párrafos relacionados por el sentido y redactar libremente textos vinculados con sus experiencias, sus intereses y con las lecturas», vemos apenas plasmado alguno de los elementos de la coherencia: párrafos relacionados por el sentido. Tampoco aquí se hacen especificaciones en objetivos o en contenidos que conduzcan a la comprensión de lo que es la coherencia textual y cómo puede alcanzarse en el trabajo del texto escrito mediante el uso, por ejemplo, de los relacionantes y conectivos, y todos los conocimientos que en torno a ellos pueden y deben desarrollarse para su estudio. Se insiste también en las estrategias del aprendizaje propuestas, y esto es sorprendente, en que los «alumnos continuarán desarrollando las técnicas de la expresión escrita, sin teorías, sin nomenclatura, en forma práctica y articulando la escritura con la lectura».

Nos preguntamos: ¿dónde está el papel de guía y de facilitador de la actividad reflexiva que sobre la lengua escrita y su funcionamiento debe realizar el docente? ¿No está en esta reflexión, de la que los alumnos ya son capaces en esta etapa, el momento en el que se pueden insertar y ejercitar muchos de los elementos de conocimiento teórico de la lengua, que pueden ayudar a conocer sus posibilidades y recursos, en función de una práctica comunicacional escrita enriquecida en cada etapa del aprendizaje?

La enunciación de elementos lingüístico-teóricos se hace no de forma estructurada de acuerdo con una secuencia lógica, sino como algo meramente puntual y con un aparente desconocimiento de su verdadero fundamento funcional. De hecho, los contenidos referidos a la acentuación, los signos de puntuación, la separación de las palabras en sílabas que contengan diptongos hiatos y triptongos, ameritan

necesarias referencias y reflexiones acerca de algunos puntos del nivel fónico de la lengua (teoría) que harían racionalmente más inteligible y, por ende, más asequible, el proceso de adquisición de las habilidades y destrezas en el uso y manejo de la lengua escrita, en función de la práctica de la composición.

Del mismo modo, por ejemplo, ¿cómo se puede llegar a la comprensión de la articulación de la oración como estructura de la lengua si no es mediante la reflexión (que es aprendizaje conceptual) sobre las unidades de significación (nivel semántico de la lengua), el reconocimiento de los elementos que pueden integrarlos (nivel morfológico), su organización y funcionamiento como cadena hablada o escrita (nivel sintáctico) y su estructuración en unidades de significación más complejas como lo son los párrafos?

Aun la sola insistencia en el elemento más simple de la formalidad del párrafo: la separación interlineal y la dimensión del margen, no tiene mayor sentido ni asidero en el proceso de enseñanza-aprendizaje si no va acompañada de la reflexión (teoría) en la que están implicados los niveles fónico, semántico y sintáctico de la lengua.

Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la redacción de diversos tipos de textos (cuentos, guiones, noticias, etc.), para la mayoría de los alumnos, que sin duda no ingresan a la escuela con esas habilidades innatas, requiere de una sustentación teórica, adaptada y comprensible para ellos, en la que van implícitos otros conocimientos lingüísticos que en ningún momento aparecen señalados en los contenidos de los programas.

El papel de los docentes

Sobre el papel del docente y su labor didáctica, creemos que es necesario un mayor empeño en recuperar su nivel de motivación en su trabajo con el alumno, como requisito indispensable para la realización de un buen proceso de aprendizaje.

Con el fin de tener algún elemento más de análisis, se realizó una entrevista-encuesta a 70 profesores en ejercicio, todos ellos Licenciados en Educación con mención en Castellano y Literatura (50 de los cuales trabajaban en colegios públicos y 20 en colegios privados). El objetivo era indagar sobre la metodología utilizada por esos docentes en la ense-

ñanza de la redacción, y sobre la vinculación, en la práctica docente ordinaria, entre la enseñanza de la lengua escrita y el estudio-reflexión de los elementos teóricos que ella implica (semántica, morfosintaxis, teoría sobre los elementos formales de la escritura, estilística). Se obtuvieron algunos resultados particularmente preocupantes:

1. Llama la atención, al revisar las respuestas dadas por los docentes sobre su metodología para la enseñanza del uso de la lengua escrita y sobre la estructura y funcionamiento de la lengua, el hecho de que no existe ninguna diferencia cualitativa entre los señalamientos de los docentes con hasta cinco años de servicio, los aportes de los docentes con hasta diez años de servicio, y las respuestas dadas por los docentes que tienen más de diez años de ejercicio profesional.
2. Es significativo y preocupante el homogéneo nivel de respuestas. Era de esperar que, mientras más años de trabajo profesional en el área, debiera haber un mayor nivel de inquietudes y de aportes teóricos sobre los puntos investigados. Esta situación puede hacer evidente la ausencia de un plan permanente de formación y mejora profesional de los docentes en ejercicio.
3. En general, se percibe poca claridad, entre los docentes en ejercicio, con respecto a cómo enseñar a redactar y cómo hacer ejercicios que lleven a la adquisición y reforzamiento de habilidades y destrezas en el uso eficiente de la lengua escrita. Se limitan a repetir, tomando elementos aislados, algunos términos o señalamientos que hacen los programas, sin indicar los posibles alcances o la organización de esos elementos dentro del conjunto de fines a alcanzar y contenidos a desarrollar para conseguir tales metas.
4. Fundamentalmente, se reducen a hacer ejercicios de comprensión lectora: ejercicios de lectura, de cuentos o textos escritos, análisis de ideas principales y secundarias (categorías de trabajo señaladas por los programas), que, a veces, concluyen con la elaboración de una síntesis de lo trabajado en grupo.
5. Si bien aparece que deben tener en cuenta algunos de los elementos formales de la presen-

tación de un texto escrito (buena presentación, sangrías) y algunos otros elementos referentes a la corrección ortográfica, no se hace ningún señalamiento de cómo se pueden aprovechar los ejercicios de comprensión lectora para ir introduciendo, con ellos, el proceso de aprendizaje de la redacción, mediante ejercicios.

6. En algunos casos, señalan que la enseñanza de la redacción la hacen mediante textos literarios, sin explicitar cuál es el manejo de estos textos en función de la enseñanza de la redacción, del uso de la lengua escrita.
7. Algunos pocos hacen propuestas de redacción de algún texto libre, de cartas o de algún tema actual propuesto por el docente, pero no hacen referencia al proceso adecuado para recoger información relevante en función de la temática planteada, ni insisten en la manera de organizarla dependiendo de quien sea el interlocutor, ni en orientaciones relacionadas con la sintaxis del texto u otros elementos semejantes en relación con la escritura.
8. Algunos otros, menos aún, toman los ejercicios de redacción como medios que les permiten hacer referencia a algunos puntos de teoría sobre morfología o sintaxis, y trabajar en la enseñanza de éstos, pero no de forma sistemática sino como algo meramente ocasional.
9. Esta manera de plantear los ejercicios no parece que puedan asegurar el aprendizaje del uso de la lengua escrita, de la redacción, con un cierto grado de corrección y propiedad. Esto debiera ser el fruto de un trabajo continuo con características de progresión. Por otro lado, no aparecen especificados momentos de reflexión sobre la lengua, estudio teórico que, a partir del ejercicio, debe propiciar el docente e ir iniciando en este trabajo al alumno. Esto aparece también señalado en las respuestas que dan los docentes sobre la enseñanza contenidos puntuales de gramática en los que centran su interés durante el trabajo ordinario de aula.
10. Se percibe, en la mayoría de ellos, una gran imprecisión (¿desconocimiento?) con respecto a la estructura y funcionamiento de la lengua, y cómo trabajarla prácticamente en el aula, en función de mejorar, con los alumnos, el uso comunicacional del lenguaje.

Estas consideraciones dejan, como mínimo, un poco de perplejidad sobre el dominio de la materia, la preparación y la calidad de la actividad que en el aula llevan a cabo estos docentes, como profesionales de la enseñanza de la lengua materna.

Conclusión: La coherencia como hilo conductor

El alumnado debe ser también motivado por el docente, consciente de la importancia que tiene una seria y eficiente labor durante este proceso de enseñanza aprendizaje en un área tan decisiva para los alumnos. De ello depende, en gran parte, el que puedan tener éxito en las etapas sucesivas de su formación intelectual (ciclo diversificado y universidad), y en las diversas situaciones de la vida.

Dada la complejidad del proceso enseñanza de la lengua escrita, creemos, siguiendo a Mendoza *et al.* (1996), que una adecuada metodología de la enseñanza de la lengua debe tomar en cuenta y entender no sólo los factores y condicionamientos cognitivos del aprendizaje lingüístico, el nivel y características del dominio de la lengua que tiene el alumno en determinado nivel y la funcionalidad de los contenidos a ser explicitados en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje; sino que también es necesario tomar en cuenta otros factores externos, imprescindibles para que el docente pueda realizar bien su labor con los alumnos.

Lo señalado pone de manifiesto una doble problemática:

1. En relación con los docentes y su formación: cómo abordar un programa de formación-actualización permanente que los lleve a subsanar las deficiencias motivacionales y de actualización en su propio campo profesional. Todo esto cuestiona seriamente la calidad de educación impartida por nuestro sistema, creando la preocupación de qué hacer frente a esta situación.
2. En relación con los alumnos: la posibilidad de obtener de la lengua oral y escrita todas las ventajas que ella posee, no sólo como instrumento de comunicación, sino también como herramienta básica en la etapa de formación universitaria: posibilidad de escribir lo que supuestamente se es capaz de expresar a través de la lengua oral; capacidad de resumir un texto o discernir las ideas o grupos de ideas que aquél presenta, o

jerarquizar las dificultades para seguir una línea argumentativa de manera de establecer relaciones lógicas entre las partes; lecturas críticas y aportes u opiniones personales.

Si bien el concepto de coherencia es difícil de precisar por su carácter transdisciplinar y polisémico, desde una perspectiva textual, que es nuestro punto de interés, lo entendemos como un sistema unitario de significaciones, construido por elementos semántico-sintácticos solidarios entre sí; como un entramado de unidades de significación (frases, oraciones) organizadas y vinculadas solidariamente en una red de partes que se presuponen e implican significativamente. T. A. van Dijk (1980) lo define «intuitivamente como una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación» de otras frases.

Esa red de elementos y unidades de significación se construye mediante la correcta articulación de secuencias lingüísticas, acorde con las normas gramaticales que determina la misma situación comunicativa. Pero implica un profundo conocimiento del funcionamiento de la lengua desde sus niveles fónico, semántico, morfosintáctico, así como una gran habilidad y riqueza en el uso del léxico.

Estamos interesados en la *lengua de uso*, que es la empleada con regularidad en todos los quehaceres de la vida cotidiana. Por este motivo, optamos por partir de las propuestas de la gramática del discurso y, a través de los textos producidos, analizar las deficiencias más relevantes en el desempeño del uso de la lengua, en particular en el campo de la expresión escrita.

Referencias

- Dijk, T. A. van (1980). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Lomas, C. (Ed.) (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Trea.
- Lomas, C. (Coord.) (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Mendoza, A., et al. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación. (1987). *Programa de Estudio y Manual del Docente. Educación Básica, Tercera Etapa, Asignatura: Castellano y Literatura*. Caracas.
- Salvador Mata, F. (1998). *Habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje. Investigación*. Granada: Universidad.



Revista Venezolana de Geografía y su enseñanza

Artículos

- Repercusiones de la geografía de la televisión en la enseñanza de la geografía escolar
José Armando SANTIAGO RIVERA
- Programa alternativo para la enseñanza-aprendizaje de la geografía
Maiguilida BENJAS MONZART y Alicia APITZ DE PARRA
- Energía y ambiente: pasado, presente y futuro
Fausto POSSO

Notas y Documentos

- Una estrecha relación entre el turismo, la geografía y el mercado
Alfredo PORTILLO
- Maestría, Investigación y Tesis: ¿Reto o dificultad?
Rosalba LINARES

Bibliografía crítica Reseña Eventos

Universidad de Los Andes Táchira
San Cristóbal - Edo. Táchira - Venezuela

N° 1 y 2 / Enero - Diciembre 2002

E-mail: geoense@tach.ula.ve