

Iraset Páez Urdaneta y Hugo Obregón Muñoz: Teoría Lingüística y Praxis Pedagógica*

MINELIA VILLALBA DE LEDEZMA
IPC-UPEL

La repitencia, la llamada deserción escolar, y en líneas generales, el fracaso de los niños y jóvenes en nuestro sistema educativo son causados por múltiples y complejos factores: socio-culturales, económicos, falta de adecuación entre lo que se le exige al alumno en las distintas asignaturas y su madurez psicológica, etc... La gravedad de la problemática planteada ha incidido en que investigadores en diferentes disciplinas hayan abordado el fenómeno desde distintas perspectivas. Pero hasta el momento, que se sepa, no se conoce en el país una investigación que trate de vincularlo con las deficiencias del niño y del joven el manejo de su lengua. El hecho de que los alumnos no sepan leer ni escribir, tengan dificultad para expresar con claridad sus ideas debería ser un índice digno de tomarse en cuenta en una investigación sobre el problema señalado anteriormente. Sin descartar, por supuesto, que el contexto económico y sociocultural incide en estas limitaciones lingüísticas.

Sin embargo, hecha esta salvedad, la experiencia docente permite establecer, sin lugar a dudas, una relación proporcional entre el dominio de la lengua y una mejor respuesta a las exigencias que se suscitan en otras áreas del conocimiento.

Si esto es así, debería implementarse una política educativa que le asignara la importancia debida a la enseñanza de la lengua. Para lograr

* Conferencia dictada en el XIV ENDIL. Valencia: VC 17 al 21 de octubre de 1994.

esta meta podría promoverse una discusión en la cual participarían distintos sectores involucrados en la materia: Académicos, especialistas: (lingüistas, psicolingüistas, sociolingüistas, etc.), gremios docentes, docentes, etc. quienes darían su aporte en el diseño o puesta en práctica de proyectos de investigación con la finalidad de buscarle solución a este problema con fundamentos teóricos y prácticos consistentes.

Una experiencia, relacionada con este caso, se realizó en Francia en la década de los setenta. Con la intención de reformar la enseñanza de la matemática y de la lengua, el Estado francés propició una discusión en la cual participaron académicos, intelectuales, investigadores. Los resultados de esta discusión son recogidos, parcialmente, en una obra titulada *Didáctica y Renovación Pedagógica* que debería ser para los docentes un texto de consulta obligada.

En nuestro país, el Estado venezolano no le ha interesado asumir un papel dirigente en la búsqueda de soluciones a esta situación. En los últimos años pareciera que su principal preocupación es manejar el fenómeno educativo en términos de inversión/resultado: cuánto se gasta y cuál es el producto.

Frente a esta realidad, es la Universidad la que debería enfrentar el reto.

Se preguntarán: ¿Por qué la Universidad?, porque es allí —se supone— en donde deben estar los investigadores, las personas con el más alto nivel académico, porque es en la Universidad en donde se forman los futuros docentes en el área Lengua.

Pero la tarea no es fácil. Hay que superar, entre otras cosas varias dificultades. Una de ellas es la falta de comunicación entre las distintas instituciones de Educación Superior. Hecho lamentable porque no existe, entonces, intercambios de conocimientos, cooperación mutua en el diseño, desarrollo y culminación de los proyectos de investigación.

Esto que aquí se afirma, se manifiesta en las disímiles propuestas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje de la lecto-escritura. Distintos núcleos de investigación de las Universidades —y otras instituciones— están trabajando sobre este aspecto. Estas propuestas se operacionalizan y validan en escuelas de diferentes regiones del país. Sin embargo, sólo se tiene noticias de lo que se está haciendo mediante informaciones de prensa o ponencias presentadas en Congresos de Lectura o Encuentros de Lingüistas que se realizan en el país.

Asimismo, constituye un hecho grave el divorcio existente entre el nivel de Educación Superior y los restantes del sistema educativo. Es imposible concebir una transformación curricular en alguno de los niveles,

al margen del sistema educativo en general. Así, por ejemplo, en el ámbito universitario se originan y desarrollan las nuevas orientaciones epistemológicas y metodológicas que se generan en las distintas disciplinas. En consecuencia un cambio de esta naturaleza en este nivel ha de conducir —a largo o mediano plazo— a una transformación de la enseñanza en los otros niveles: preescolar, básico y media diversificada y profesional. ¿Cómo se puede lograr si no existe interrelación entre los mismos?

Otra dificultad que se debe vencer es la tendencia excesiva a la especialización en detrimento de los conocimientos pedagógicos. Y así se observa que el profesor de matemática quiere formar matemáticos, el profesor de biología formar biólogos, el de lengua, lingüistas no un docente en matemática, en biología o en lengua. Así sucede en el Instituto Pedagógico de Caracas, con excepciones, por supuesto. En otras instituciones no creo que sea diferente el panorama.

Hay que hacer, entonces, mediante la discusión y el análisis, un esfuerzo para transformar esta realidad. Los especialistas deben asumir que no basta con una formación teórica pues cuando el profesor se encuentra en el aula actúa de acuerdo con un pensamiento práctico derivado de su experiencia como docente. De allí, tal como lo señala Hernández, Fernando (1993) los aspectos teóricos de un tema específico deben transformarse en teorías activas, en principios de acción, en pensamiento práctico.

De lo contrario, el mensaje del profesor quedaría reducido a un repertorio prescriptivo de actuaciones que difícilmente se incorporarían a la práctica profesional del futuro docente.

Por otra parte, el hecho educativo es de tal complejidad que rebasa a la Pedagogía, a la Psicología y a las disciplinas académicas. Por eso tiene razón Pérez Gómez cuando afirma:

El carácter profesional de la formación del docente requiere la compleja y enriquecedora fusión de la teoría y la práctica, de la ciencia y el arte, de la sensibilidad y la razón, de la lógica y la intención. Se impone un largo proceso de formación del pensamiento práctico del docente no sólo como esquema teórico sino como estrategias de intervención, de reflexión y de valoración de la propia intervención.

Lo expuesto anteriormente no significa que estemos propiciando una formación poco consistente en la especialidad. De ninguna manera. Por el contrario, estamos convencidos de que en un sistema social dinámico y cambiante sólo tiene cabida un profesorado susceptible también al cambio, capaz de incorporar en su quehacer investigativo y profesional las formas del saber contemporáneos.

Es evidente que en los últimos años el interés científico se ha centrado en las investigaciones dinámicas de sistemas y procesos. Los nuevos esquemas conceptuales, según especialistas en el campo de la estructura del conocimiento, plantean nuevos problemas que originan nuevos cuerpos de datos y conocimientos cuya estructura real difiere fundamentalmente de los esquemas conceptuales tradicionales.

Las ciencias del lenguaje y la pedagogía de su enseñanza no escapan a las directrices señaladas. Las obras de Halliday, Labov, Hymes —entre otros— son pruebas indudables de ello. Y también lo son las obras de Iraset Páez Urdaneta y Hugo Obregón Muñoz, pilares fundamentales de la investigación lingüística en Venezuela y asimismo señaladores de caminos en una nueva concepción en la enseñanza de la lengua.

La obra de Iraset Páez y Hugo Obregón Muñoz es muy vasta y aborda distintos temas enfocados desde diferentes perspectivas, los cuales se desplazan desde el estudio de fenómenos fonológicos hasta el análisis textual. Aquí sólo se tratarán tangencialmente, aquellos aspectos referidos a la enseñanza de la lengua.

HUGO OBREGÓN MUÑOZ

Obregón incursionó en distintos campos de las ciencias del lenguaje. En cada uno de ellos puso de manifiesto su extraordinaria capacidad como investigador. Su obra es polifacética. Desde su llegada a Venezuela se interesa por el estudio de nuestras lenguas indígenas, por la descripción del español de Venezuela y en los últimos años se dedica al estudio del análisis del discurso. Dentro de esta corriente lingüística publica ocho trabajos y deja ya bien avanzada una investigación que realizábamos conjuntamente sobre el discurso del adolescente venezolano. Nuestra exposición versará, en forma muy general, sobre reflexiones pedagógicas que se plantean tanto en la investigación sobre las lenguas indígenas así como en sus investigaciones sobre el español de Venezuela.

Lenguas indígenas

Junto con Ramón Elbano Vivas investiga la lengua de la etnia barí. Los resultados de este trabajo se recogen en una obra aún no publicada, titulada *El léxico barí-español / español-barí*. Allí se hace un estudio riguroso del sistema fonémico del barí y una descripción lexicográfica que permite dar cuenta de la riqueza del vocabulario de esta lengua.

Este trabajo, dice José Álvarez —entre otras cosas— “allana el camino para futuras investigaciones sobre la morfología y la sintaxis del barí.

También facilitará las tareas propias del urgente registro de cánticos, ensalmes y relatos en la propia lengua”. Pero... hasta aquí no llega su preocupación. También le interesa la alfabetización de los barí y en consecuencia, elabora en compañía de Ramón Vivas, una cartilla de alfabetización. Previamente, Obregón hace un estudio sobre cuáles serían las características de esta cartilla. En primer lugar establece los principios generales; luego señala los aspectos fundamentales que debían conformarla: lingüísticos, sociológicos y formales. Describe los elementos lingüísticos básicos y la forma como deberían ser seleccionados para su posterior presentación a los alumnos. Esta descripción constituye un método valioso para la alfabetización de adultos.

En relación con el aspecto social opina que el grupo de participantes deberá encontrar el reflejo de su propia vida en la cartilla. Es decir, los materiales de lectura seleccionados deben estar en sintonía con el contexto sociocultural del alumno y a la vez con su propia identidad. Igualmente plantea algunas consideraciones en relación con el aspecto formal del texto, puesto que piensa que una cartilla bien presentada invita a leer. “Para un analfabeto —dice— un libro es algo extraño, hay que convertirlo en un objeto agradable de manejar y de mirar”.

Igualmente Obregón, en compañía de su entrañable amigo Jorge Díaz Pozo, investiga la lengua de la etnia yarura. Hace una compilación de sus tradiciones: cánticos, ceremonias religiosas y relatos en la propia lengua yarura, acompañada de una traducción al español. Esta compilación está recogida en varias obras, las cuales constituyen su aporte valioso para la formación de las futuras generaciones de venezolanos indígenas o no indígenas. Y bien podrían servir como material de lectura para la Educación Básica. En dos oportunidades, Obregón y Díaz Pozo se hicieron acreedores del premio “Ramos Sucre”, mención Testimonio.

Publican además, un trabajo sobre la morfología de la lengua yarura.

Pero también escriben un libro de lectoescritura... ¡Y otra vez la presencia del maestro militante! Sobre este texto dice Adrián Gutiérrez Guape: “es un libro para aprender yaruro, para pensar y hablar en yaruro. Es un libro para el pueblo pumé y para todos los que tengan interés por su cultura y por su idioma”.

En el prólogo se señala el objetivo y las características de la publicación. Entre otras cosas se expresa:

“El libro está elaborado para iniciar a niños yaruros en la etapa formal de lectura y escritura de su lengua vernácula. El material comprende desde la presentación de los grafemas de la lengua hasta la

introducción de trozos escogidos. El contenido general se basa exclusivamente en elementos fundamentales de su hábitat y cultura; algunos términos que podrían calificarse de abstractos son familiares a todos los indígenas: aluden a aspectos conocidos de sus tradiciones y ceremonias religiosas".

Obsérvese la imbricación entre lo lingüístico, lo sociolingüístico y lo pedagógico. Una constante en la obra de Obregón.

Español de Venezuela

Investiga las características entonativas y fonémicas del español venezolano. Varios trabajos sobre estos temas han sido publicados en libros y revistas especializadas.

Publica además, una *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*. En este trabajo precisa algunas características pragmáticas y estructurales del habla dialogada que la distinguen de otras variedades de la lengua. En la investigación se observa la integración de disciplinas como la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática; pero piensa que un estudio adecuado de los marcadores interaccionales requiere de un marco teórico que permita una descripción global de su función en el acto comunicativo. Ya su quehacer investigativo se encaminaba hacia el análisis textual. Finaliza esta obra con una reflexión sobre el uso de los marcadores y la enseñanza de la lengua. Allí acota que la educación formal se propone de una u otra forma "asemejar lo más posible el habla oral a las normas y exigencias del habla escrita" pero generalmente se desconocen y minusvaloran las características intrínsecas del habla oral espontánea. Y eso es un error.

En el artículo "La investigación dialectológica en Hispanoamérica y el proceso de independización de las variantes del español americano", expone su punto de vista en relación con la posición tradicional asumida por lingüistas, investigadores y docentes de considerar el español peninsular como el modelo que debe ser adoptado como norma en todo el mundo hispánico. Asumir este criterio significa que las variedades del español americano son dialectos subestándares del español de España.

Esta concepción se ha proyectado en dos grandes campos: la investigación del español americano y la enseñanza de la lengua materna en la escuela americana.

Investigación del español americano

Obregón, comparte con Coseriu y Rona que la actividad de investigación lingüística se ha caracterizado por establecer rasgos típicos locales para luego contrastarlos con el modelo peninsular y en consecuencia registrar y comentar los fenómenos que no coinciden con este modelo. De allí que los estudios sobre el español de América se presentan como colecciones de materiales o complementos a la Gramática de la Academia y a su diccionario. A este enfoque comparativo, señala Obregón, es preciso contraponer un enfoque descriptivo que conciba los hechos de la lengua no en relación con otros sistemas sino dentro del sistema donde realmente funcionan. Este criterio es indiscutible puesto que las normas hispanoamericanas y la española son equivalentes entre sí.

Considerar dialectos subestándares a las variedades americanas es inaceptable.

Para Obregón, una aberración.

Propone Obregón, entonces, codificar las variedades hispanoamericanas en sus diferentes aspectos. Por eso, la importancia de gramáticas que expliciten las estructuras morfosintácticas de estas variedades, así como también elaborar diccionarios en los cuales se incorporen todos los elementos culturales autóctonos.

Enfoque tradicional y enseñanza de la lengua

El enfoque tradicional al que se ha hecho alusión anteriormente, se proyecta también negativamente en la enseñanza de la lengua en todos los niveles del sistema educativo. Una prueba de lo que aquí se dice se observa en los planes y programas de estudios en los cuales no se plantea el problema sobre qué español se debe enseñar pues se piensa que existe una sola variedad (variedad-lengua). Esa variedad no es otra que la académica.

Obregón propone un nuevo enfoque en la enseñanza de la lengua. Enfoque que implicaría una revisión de los planes y programas de estudio en todos los niveles del sistema. Señala, además, que el proceso enseñanza-aprendizaje debe basarse exclusivamente en el español de Venezuela. Dicha variedad se concibe como un objeto heterogéneo realizado en una serie de variedades coexistentes.

Sin embargo, la educación escolar ha de impartir sólo una de las variedades, la formal, explicitable objetivamente sobre la norma materna actuante.

Pero... "La variedad que sirve de base a la educación no es un modelo fijo e inmutable sino flexible, y mutable y su uso es paralelo al de las restantes variedades todas legítimas y válidas en las situaciones respectivas. Los criterios de corrección tienen su fundamento en la variedad formal actuante; no en los viejos criterios de "buena y mala lengua", sino en la correspondencia de cada variedad a la situación correspondiente. De esta manera la variedad formal se enseña en el espejo de las variedades conocidas por los alumnos".

En su obra *Hacia la Planificación del Español de Venezuela y la Determinación de una Política Lingüística* desarrolla aspectos de especial interés. Obregón lo sintetiza en la introducción: "Problemas vinculados a las objeciones que son posibles de plantear con respecto a la planificación lingüística con base en la observación científica de los fenómenos lingüísticos del español de Venezuela; —"Necesidades de definir una política lingüística en la materia mediante proposiciones concretas"; —Algunas observaciones didácticas dirigidas principalmente a los educadores del país".

Este trabajo por la relevancia de sus planteamientos debería ser obra de consulta no sólo para los docentes y los lingüistas sino también para los dirigentes educacionales del país.

Hasta aquí —grosso modo— un esbozo de la monumental tarea que se propuso Hugo Obregón.

IRASET PAEZ URDANETA

Diversos artículos sobre lectura, escritura, ortografía publicó Iraset Páez en revistas nacionales e internacionales y en la prensa del país. Sin embargo, todo su pensamiento en relación con esta materia lo recoge en una obra titulada *"La Enseñanza de la Lengua Materna: hacia un programa comunicacional integral"*.

Centraremos nuestra exposición en comentar algunos aspectos que hemos juzgado de interés general y que a la vez permiten sistematizar en una breve exposición la cantidad de temas que se abordan en la obra. El autor en primer lugar, define la enseñanza idiomática como "el amplio conjunto de actividades escolares diseñadas con el propósito de lograr que individuos en situación de aprendizaje —específicamente niños y adolescentes— adquieren, a través de la lengua materna, información apropiada sobre el lenguaje, de manera de que puedan hacer un adecuado o efectivo uso oral y escrito del mismo con fines comunicacionales".

Hace una síntesis histórica sobre la enseñanza de la lengua, en la cual destaca tres etapas:

Una, en la que se privilegia un conocimiento lingüístico basado en la adquisición y aplicación de un modelo pedagógico extraído de la Gramática Académica. La enseñanza se circunscribía, entonces, al reconocimiento de las categorías gramaticales y a la corrección de fenómenos de escritura considerados como viciosos. Luego en la década de los sesenta se produce un cambio al intentar estructurar la enseñanza idiomática de acuerdo a cuatro áreas de la actividad lingüística: escuchar, hablar, leer y escribir. Este cambio resultó incompleto pues no desarrollaba en el alumno habilidades comunicacionales.

Posteriormente en los años setenta, hubo una firme creencia de que la enseñanza de la lengua podría fortalecerse con el trabajo teórico y descriptivo que los lingüistas estaban realizando. Se consideraba que una gramática acientífica generaba a su vez una enseñanza gramatical también acientífica.

Esto que pudo transformarse en algo positivo, condujo más bien a una división evidente entre lingüistas y maestros ya que la excesiva teorización, la terminología vaga no era comprendida y en consecuencia no aceptada por los docentes.

Se diseñaron cursos en los cuales se combinaban modelos analíticos provenientes de distintas escuelas lingüísticas. Se pretendía dar a la instrucción una apariencia de actualidad. Páez destaca la falta de efectividad de un modelo gramatical que enseña ciertas cosas sobre la lengua pero no enseña su uso.

En contraposición propone un modelo teórico-práctico que "se centra en un enfoque que distingue entre los principios idiomáticos del código lingüístico y las normas relacionadas con el uso de dicho código. Esta perspectiva integral obliga a atender los distintos sistemas constitutivos de la lengua en función de una pedagogía de la comunicación (Pinto, 1985). Esto supone un mayor interés en un trabajo escolar que promueva actividades cuyo fin sea el dominio comprensivo y expresivo por parte del alumnado de la variedad de usos verbales y no verbales que los individuos ponen en juego en situaciones concretas de comunicación.

La evolución de las ciencias del lenguaje se orientan cada vez más al análisis de las formas discursivas que se manifiestan en los usos comunicativos; a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos y al conocimiento de los procesos cognoscitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes (Lomas-Osoro, 1993).

De allí que Iraset Páez señale que el desarrollo verbal de la experiencia lingüística debe condicionarse con las características cognoscitivas, afec-

tivas y sociales de los individuos para contribuir al desarrollo de la inteligencia y la sociabilidad.

Como bien dice Max Esteva Figueroa, "Todo problema psicológico o psicolingüístico es un problema sociológico *lata sensu* —y lo inverso vale también en la medida en que todo problema sociológico envuelve, de un modo o de otro, ciertos aspectos o momentos psicológicos—; no olvidemos, por otra parte, que la esencia social del hombre se manifiesta de igual fuerza en el terreno psicológico y en el terreno propiamente lingüístico —todo en el lenguaje está, en última instancia, socialmente condicionado" (Esteva Figueroa, Max, 1983).

En este marco conceptual se inscribe la propuesta de Iraset Páez. Y es así como la psicolingüística y la sociolingüística, sirven de soporte a la praxis pedagógica. En esta praxis pedagógica se destacan tres elementos: el alumno, el docente y las actividades escolares. Nos detendremos aquí, en un intento de sistematización.

El alumno

En el modelo de Iraset Páez el alumno es el centro del proceso de aprendizaje. Su concepción pedagógica podría ubicarse en el contexto de una pedagogía de la liberación: una pedagogía que libere al niño, que le permita jugar mejor, llegar a ser él mismo, dominar su lengua, crear en la medida en que él sienta la necesidad.

En este sentido, el niño o adolescente es un ente activo capaz de participar y evaluar su proceso de aprendizaje.

Esto lo concibe desde la etapa que llama conducta prolingüística (educación pre-escolar).

En esta área se contempla dos tipos de actividades: las primeras tendientes al desarrollo de destrezas sensorio-motoras y las segundas, tendientes al desarrollo de las habilidades perceptivo conceptuales. En las primeras, entre otras, promueve la lectura comprensiva en "textos elaborados por los niños mismos". En las segundas, cuando se refiere al desarrollo de las capacidades de reconocimiento de las relaciones existentes entre la realidad y el lenguaje con el que se codifica la realidad, propone ejercicios "en base a láminas, el escenario circundante o montaje diseñado por los niños mismos". En un nivel más avanzado, al establecer como práctica en el aula la lectura independiente, opina que los materiales pueden ser *sugeridos* por el maestro o *escogidos* por el alumno.

Esto que hemos planteado a manera de ejemplo se repite en actividades relacionadas con la lectura, ortografía, vocabulario. Es decir, la noble expresión "por los niños mismos" es una constante en toda la obra.

Igualmente, el niño es capaz de *evaluar*. De allí que exprese que el conocimiento experiencial de los actos comunicativos facultarán al niño para evaluar las actividades orales en cuanto a la forma (tiempo, volumen de la voz, entonación, pronunciación, gestualidad) y en su relación con el contenido y la situación. Es decir evalúa *forma, contenido y situación*.

De la misma manera, al destacar la importancia del teatro creativo en el aula por la respuesta idiomática que genera Páez afirma que esta respuesta implica *una evaluación mental* de los usos diversos del lenguaje. Por ello este tipo de actividad obliga al niño a entenderse mejor a sí mismo, a entender a los otros y a comprender las situaciones en que ocurren los actos de interacción humana. Como se observa se refiere a un proceso evaluativo sumamente complejo.

Relación Docente / Alumno

Las actividades se conciben para promover una comunicación bien colectiva o biactancial: comunicación alumno/alumno y maestro/alumno.

¿Cómo debe ser este maestro?

Un maestro como señala Iraset Páez que "no sólo tiene la responsabilidad de dar cabal y productivo cumplimiento a un programa de enseñanza sino también la de detectar y ayudar a resolver las posibles deficiencias que impidan a sus alumnos el real aprovechamiento escolar de ese programa. Pero asimismo un maestro que considere al alumno un ser pensante, capaz de evaluar su propio aprendizaje y quien dentro de esta concepción sea un orientador dentro del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Un docente que crea que el niño tiene capacidad para ser agente de su propio aprendizaje (autoinstruirse y autocorregirse); capacidad para discutir sobre diversos aspectos; capacidad para establecer convenios con sus compañeros y con el maestro. Por eso el docente plasmado en esta propuesta pedagógica diseña actividades de autoinstrucción y de autocorrección referidas al aprendizaje de la ortografía, del vocabulario, de la escritura; motiva a los alumnos mediante la discusión de las diferentes actividades realizadas en el aula. Así, por ejemplo, discute con sus alumnos acerca de la importancia de la ortografía en el mundo contemporáneo acerca de su simplicidad en relación con otras lenguas.

—La importancia de recursos lingüísticos como uso de las mayúsculas, signos de puntuación.

—La diferencia que existe entre saber escriturizar y saber escribir.

—Importancia de la lectura para conocer el pasado, el presente e

incluso el futuro de la experiencia humana y a la vez cómo influye positivamente en el desarrollo de las capacidades mentales individuales.

Maestro y alumno son elementos trascendentes "de una pedagogía que aporta el saber "desde adentro", pedagogía del diálogo concebida con y por el individuo y no para él, a partir de sus propias motivaciones tratando al alumno no como *objeto* de la enseñanza sino como *sujeto*.

Actividades

El modelo pedagógico de Iraset Páez operacionaliza un objeto educativo y un proceso educativo bajo la forma de "actividades escolares con implicaciones idiomáticas o de actividades idiomáticas con implicaciones escolares". Estas actividades se distribuyen en ocho áreas:

- Area del desarrollo de la conducta prolingüística.
- Area de la habituación idiomática.
- Area de la producción idiomática: hablar-escribir.
- Area de la comprensión idiomática escuchar-leer.
- Area de adquisición de vocabulario.
- Area de la comprensión y conceptualización gramaticales.
- Area de la caracterización de la lengua nacional.
- Area del conocimiento comunicacional reitórico.

Las actividades programadas en cada una de estas áreas evidencia el respeto por el desarrollo psicosocial del niño.

Esto se manifiesta en la jerarquización de las mismas. Por otra parte, las actividades se integran de tal manera que todas contribuyen a un mismo objetivo y todas se refuerzan entre sí. Es decir, secuencialidad e integración caracterizan el conjunto de actividades.

Jerarquización de las Actividades

Es interesante destacar que la jerarquización se corresponde con la necesidad de que la enseñanza idiomática vaya ocurriendo progresivamente sobre la base de niveles de satisfactoriedad. De allí de que el modelo proponga tres fases: una fase primera o etapa que proveería la infraestructura (primero a tercer grado), una segunda fase que representa un nivel de realización apreciable en cuanto a las habilidades comunicacionales —no idiomáticas—, adquiridas por el alumno y una tercera fase

o etapa que corresponde a un nivel de realización comunicacional cuantitativa y cualitativamente más amplio. La segunda y la tercera fase se relacionan con las tres funciones del lenguaje que propone Halladay. Y en este sentido a la segunda etapa le correspondería la capacidad ideacional (= estimulación de la discursividad coherente del objeto por parte del sujeto) y capacidad textual (= estimulación de la estructura coherente del objeto lingüístico y de su relación coherente con el sujeto) y por último en la tercera etapa correspondería la capacidad interpersonal (= estímulo de la estructuración coherente del acto lingüístico como manifestación de un sujeto que se dirige a otro sujeto).

"No esperamos —dice Iraset Páez— encontrarnos al final con un estupendo conversador y redactor embrujado por la literatura y la manipulación retórica. Esperamos encontrarnos con una persona que pueda responder de la mejor manera, a los intercambios lingüísticos que lo incluyan".

Integración de las Actividades

Los componentes de la enseñanza idiomática (lengua materna) han sido concebidos como un conjunto de actividades que contribuyen al desarrollo específico de cada uno de los aspectos del aprendizaje lingüístico de que es capaz un individuo. Las áreas pueden estar subdivididas en subáreas las cuales se condicionan entre sí. Se relacionan en tal forma que una atención deficiente en tan sólo uno de los componentes, limita de algún modo la formación integral de una satisfactoria habilidad comunicacional.

Asimismo el modelo propone una misión integradora de la lengua con respecto a otras disciplinas. Generalmente, el docente evita tocar, en el desarrollo de las actividades escolares tópicos que pudiesen corresponder a otras asignaturas. Es una posición errada. "El aprendizaje comunicacional de las formas que la Lengua Materna asume fuera de su uso coloquial familiar, no podrá hacerse efectivo en las aulas de clases hasta tanto no se perciba que a nivel de los grados iniciales de la Educación Básica, todas las asignaturas del currículum están directa e indirectamente relacionadas con el lenguaje.

Sinteticemos:

La propuesta pedagógica de Iraset Páez promueve el desarrollo del hombre como un individuo al servicio de la comunidad. Y así señala que las dificultades de tipo comunicacional se centran en lograr la producción

de un discurso coherente y cohesivo que se adecúe a la edad del productor y a la función comunicativa actuada. Estas dificultades son de difícil resolución por estar condicionadas por factores de índole ambiental, social, cultural y por supuesto, educativas. Así, un niño introvertido tendrá una conducta lingüística que refleje su personalidad y, por lo mismo, no puede ser forzado a actuar como un niño extrovertido o menos introvertido.

Desde el punto de vista social, la variedad de rasgos lingüísticos condiciona la pertenencia y la posibilidad de adaptación a otros grupos sociales. Las culturas imponen distintas normas de actuación y valoración lingüísticas a sus miembros. Iraset Páez sostiene que las dificultades comunicativas resultan principalmente de que la educación no le concede la debida importancia a la función adaptativa social del individuo sobre la base de un respeto a esas imposiciones socioculturales que determinan la consideración del hombre como un ser libre e independiente, con identidad propia. Y esto no es una contradicción. Es, en los términos del dilema psicosociológico de integración versus diferenciación, el principio fundamental de la vida social. La educación, entonces, debe enseñar al individuo a integrarse a grupos más amplios, pero también a desarrollar una personalidad específica.

Enseñar la lengua materna significa enseñar a pensar, para aprender a ser inteligente y hacer sensibles a nuestro mundo humano y material, para obtener socialmente el beneficio de una participación crítica, leal y creadora para ser libres.

Difícil tarea para un maestro. Este requiere de una sólida preparación intelectual, pero sobre todo se requiere un ser consustanciado con su tarea, sensible a los problemas sociales, feliz de ser maestro. Sobre todo si recordamos, en palabras de Iraset Páez que "lo que no logra un maestro en los primeros años de la educación no lo logra nadie. Este maestro es el que tiene en sus manos el futuro de todo un pueblo".

Y termino con una sabia expresión de Horacio tomada del párrafo con el cual concluye Hugo Obregón su trabajo dedicado a Alí Primera y que, con la proyección de su obra, puede aplicarse a nuestros dos queridísimos amigos: *Non Omnis Moriar* (No moriré del todo).

¡Señores!

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Gutiérrez Guape. Prólogo. Nöenimborëã dabapatërë pume maena. *Aprendamos a leer en yaruro*. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay, 1981.
- Hernández, Fernando y J.M. Sauche (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Edic. Paidós.
- Juis Paul y Lois Le Grand (1980). *Didáctica y renovación pedagógica*. Madrid. Narcea SA.
- Lomás Carlos y Osoro Andrés (1993). "Enseñar lengua", en *El enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Max Estera (1983). *La Dimensión lingüística del hombre*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Obregón M., Hugo (1985). *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas. CILLAB.
- (1983). *La investigación dialectológica en Hispanoamérica y el proceso de independización de las variantes del español americano. Letras 41*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas. CILLAB .
- (1983). *Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas. CILLAB .
- Páez U., Iraset (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas. CILLAB.
- Pérez Gómez, A. (1988). *Autonomía y formación para la diversidad*. Cuadernos Pedagógicos.