

LETRAS



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCION DE INVESTIGACION Y POSTGRADO  
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN.  
ORGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS  
Y LITERARIAS "ANDRES BELLO"



63

# LETRAS





63

# LETRAS

HOMENAJE A LUCIA FRACA DE BARRERA  
PARTE 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN  
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRÉS BELLO"

CARACAS-VENEZUELA, 2001 (2do. Semestre)

ISSN: 0459-1283



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS**

<b>Director (E)</b>	Cristian Sánchez
<b>Subdirector de Docencia</b>	Santiago Castro
<b>Subdirector de Investigación y Postgrado</b>	Arcángel Becerra
<b>Subdirector de Extensión</b>	Cristian Sánchez
<b>Secretaría</b>	Ana de Gallo
<b>Coordinador General de Investigación</b>	Jesús Aranguren

**CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRÉS BELLO"**

**Consejo Directivo:**

**Coordinador:** Sergio Serrón Martínez

**RESPONSABLES DE ÁREA**

<b>Estudios Lingüísticos</b>	Minelia Villalba de Ledezma
<b>Estudios Literarios</b>	Hilda Inojosa
<b>Documentación</b>	José R. Simón
<b>Publicaciones</b>	Anneris Pérez de Pérez
<b>Taller de expresión Literaria</b>	José Adames
<b>Jefa del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín</b>	<b>Gladys Gil</b>

**Investigadores:** Luis Álvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca de Barrera, Annerys Pérez de Pérez, Norma González de Zambrano, Nellys Pinto de Escalona, María E. Díaz, Rosario Russotto de Alvarez, Rita Jáimez, Sergio Serrón, César Villegas, José Rafael Simón, José Cruz, Godsuno Chela-Flores (invitado), Henry Rumbos, Mayra Chacón, Carmen López, Haydée Zambrano, Eva González, Roberto Limongi, Luislis Morales, Luisa Enríquez, Nancy Fuentes, María Mercedes Rojas, Angélica Silva.

**Personal de Secretaria** Carmen Rojas  
Odalys Mata

LETRAS es una revista:

**INDEXADA** en: -Ulrich' s International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts y CleanInghouse on Languages and Linguistics (ERIC).

**REGISTRADA** en el Registro de Publicaciones de Publicaciones Científicas del Conicit con el N° 19990212

**ARBITRADA:** tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación.

**DE CIRCULACIÓN INTERNACIONAL:** mantiene canje con revistas especializadas de Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia, Perú, Cuba, México, Guatemala, Venezuela, España, Francia, Alemania, Croacia, Rumania y Estados Unidos.

Pertenece al **Índice de Revistas venezolanas de Ciencia y Tecnología:**  
REVENCYT Nro. 155N : 0459-1283.

LETRAS no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES**

-Edición: dos números al año.

- PVP: Bs. 3500.00

-Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticas, literarios y pedagógicos.

-Correspondencia: Revista **LETRAS** - CILLAB. Instituto Pedagógico de Caracas. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Av. Páez, Paraíso, Caracas, 1020, Venezuela.

letras@ipc.upel.edu.ve

jis1@telcel.net.ve

Depósito legal: pp. 195202DF47

ISSN: 0459-1283

Impreso en Venezuela por: Servi-k, C.A. Servicio Gráfico Digital

Fotógrafo: Douglas Villegas

Diseño de Cubierta: Luis Domínguez Salazar

Montador de Negativos: Jesús Nobrega

Prensistas: Luis Chacón y Miguel Castillo

Arte Final: Rovin Delgado

LETRAS No. 63 – Segundo Semestre 2001 (ISSN 049-1283)

**Director:** Sergio Serrón M. **Coordinadora:** Anneris Pérez de Pérez

**Correspondencia y Canje:** José Rafael Simón

**Consejo de Arbitraje:** Thays Adrián (UPEL-IPC), Mildred Herrera (UPEL – IPC), Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC), María Isabel Ramírez (UPEL Maracay), Norma González de Zambrano (UPEL-IPC), Lucía Fraca (UPEL-IPC), María Nélide Pérez (USB), César Villegas (UPEL-IPC), Minelia de Ledezma (UPEL-IPC), Luis Álvarez (UPEL-IPC), Francisca Fumero (UPEL Maracay), Elba Bruno de Castelli (UCV), Yajaira Palencia (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL Maracay), Sergio Serrón (UPEL – IPC), Mariela Díaz (UDO Cumaná), Hilda Inojosa (UPEL-IPC), Milagros Matos (UNA), Mercedes Sedano (UCV)

**Consejo Editorial:** Anneris de Pérez, María Elena Díaz, José Rafael Simón, Roberto Limongi, Nileyda Mendoza

## TABLA DE CONTENIDO

Comprensión y producción lingüística; Una aproximación al discurso Argumentativo Escrito.....159  
Giovanni Parodi Sweis

Una experiencia didáctica sobre la construcción de dos textos académicos: La introducción y las conclusiones.....189  
Yajaira Palencia de Villalobos

Romerías, invención e inventario de Denzil Romero.....205  
Luis Barrera Linares

El enfoque comunicativo y sus implicaciones : Una visión desde la enseñanza de la lengua materna.....225  
Sergio Serrón

Ortografía de la RAE (1999): ¿Luz panhispánica del nuevo milenio? .....	261
Arturo Linares Rivas	
El componente lingüístico en un modelo comunicacional.....	275
Pablo Arnaéz Muga	
AUTORES .....	297
NORMAS DE PUBLICACIÓN .....	303

---

## COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA: UNA APROXIMACIÓN AL DISCURSO ARGUMENTATIVO ESCRITO\*

---

Giovanni Parodi Sweis  
Universidad Católica de Valparaíso  
Valparaíso - CHILE

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación acerca de las relaciones entre comprensión y producción del discurso argumentativo escrito. Los objetivos centrales del trabajo apuntan, por una parte, a entregar una cierta visión de la competencia discursiva escrita respecto del texto argumentativo en cuanto a los niveles escolares y la cultura (nacionalidad); y, por otra, a determinar el grado de correlación estadística existente entre los rendimientos en lectura y escritura desde un modelo bidireccional. Todo ello a partir de la aplicación de una batería de instrumentos, diseñados *ad hoc* para la investigación, a un grupo de 1.790 sujetos de ambos sexos que cursan 6º y 8º grados en colegios gratuitos subvencionados de las ciudades de Valparaíso, Chile, y de Cali, Colombia. Los resultados obtenidos indican que, en términos estadísticos, comprensión y producción escrita aparecen altamente correlacionados en ambos niveles escolares en estudio y en el nivel general de logro como también en los diversos niveles textuales

---

\* Proyecto FONDECYT 1980/311, desarrollado junto al Proyecto de Cooperación Internacional 7980014, financiados parcialmente por CONICYT

investigados (microestructura, macroestructura y superestructura). Sobre esta base se puede inferir que los procesos de lectura y escritura compartirían un conjunto de procedimientos psicolingüísticos de base común en el procesamiento del discurso argumentativo escrito.

**Palabras claves:** Argumentación - Lectura - Escritura

## ABSTRACT

The present study investigates the process of reading comprehension and writing argumentative discourse and the possible connections between them, in two groups of subjects attending similar types of schools in the cities of Valparaíso, Chile, and in Cali, Colombia. We want to compare the reading comprehension and writing results not only considering the argumentative text organization but also the relationships between reading and writing, the students grades and culture (nationality); and –at the same time- to determine the degree of statistical correlation between reading and writing based on a bidirectional model. For this reason, an attempt was made to investigate statistical significances both globally (general mean scores) and partially (considering the different variables separately); and also the communitilies between reading and writing. The tests were performed by a group of 1,790 sixth and eighth graders studying in subsidized schools in Valparaíso, CHILE, and in Cali, COLOMBIA. The results show that reading and writing are highly correlated in all the levels analysed (microstructure, macrostructure and superstructure). So, we can infer that there must be some common knowledge based strategies between these two psycholinguistic processes in the processing of the argumentative discourse.

**key words:** Argumentation - Reading - Writing

## Introducción

No cabe duda de que la investigación acerca del discurso argumentativo es un tópico relativamente nuevo y un género que indudablemente en los últimos tiempos ha recibido escasa atención desde

una óptica psicolingüística, aunque –por supuesto- bien sabemos que la argumentación es una actividad lingüística básica, natural y muy frecuente en nuestro diario vivir.

No obstante lo anterior, el estudio teórico de la argumentación tanto oral como escrita ha desarrollado innegables avances desde diversas perspectivas, entre otras, desde la filosófica, la lógica, la lingüística, (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1971; Toulmin, 1958; Toulmin et al., 1984; van Dijk, 1978, 1980; van Eemeren et al., 1987; van Eemeren, 1994; van Eemeren et al., 1997; Lo Cascio, 1998). Todo ello ha dado origen a posturas de corte sintáctico, neoretórico, pragmatialéctico, pragmatetórico, etc.

En este contexto, se debe reconocer que -en la actualidad- existe poca investigación empírica acerca de la comprensión y producción de textos escritos argumentativos; en efecto, pocos trabajos han enfocado la organización textual de la argumentación a través de experimentos que se concentren en la descripción de rasgos de la producción e interpretación de estructuras de carácter argumentativo escrito y muchos menos han indagado ontogenéticamente este aspecto de la competencia textual- discursiva. Existen, sí, trabajos señeros que están abriendo caminos a la investigación en esta línea (van eemeren y Grootendorst, 1994; Coirier y Golder, 1993; Golder y Coirier, 1996; Camps, 1995; Marinkovich y Morán, 1995; Horsella y Allendes, 1995; Sánchez y Álvarez, 1999; Núñez, 1999; Parodi y Núñez, 1999<sup>a</sup>; Parodi y Núñez, 1999<sup>b</sup>; Parodi, 2000<sup>a</sup>; Arnoux et al., 2000).

Ahora bien, en esta investigación me propongo, por un lado, aportar datos empíricos para el estudio de la argumentación a través del discurso escrito desde una perspectiva *psicolingüística evolutiva* y, por otro, abrir un espacio a la investigación de los procesos de comprensión y producción en forma *interconectada*. De manera más específica, en este estudio busco determinar el grado de correlación estadística existente entre los rendimientos obtenidos en comprensión y en producción de textos escritos argumentativos desde un modelo de conexión lectura-escritura de naturaleza bidireccional (Eisterhold, 1991; Parodi, 1999). Para llevar a cabo estos objetivos, se realizará una serie

de pruebas experimentales con el apoyo de una batería de instrumentos válidos y confiables, diseñados *ad hoc* para este proyecto, a un grupo de 1.790 sujetos chilenos y colombianos de ambos sexos que cursan 6º y 8º grados.

## 1. Discusión teórica

### 1.1 Comprensión y producción del discurso escrito: precisiones teóricas

Como ya he señalado en otra parte (Parodi, 1999) es un hecho comprobado que la investigación tanto de índole teórica como aplicada en lo que dice relación con la conexión entre comprensión y producción del discurso escrito es escasa y muy reciente. Aún más, la indagación bibliográfica ha revelado que sólo en el último tiempo se ha detectado una aproximación al estudio de los procesos mentales comunes a la lectura y a la escritura desde una perspectiva discursiva y cognitiva (Irvin y Doyle, 1992; Nelson y Calfee, 1999; Boscolo y Cisotto, 1999; Parodi, 1998, 1999, 2000b y 2000c; Parodi y Martínez, 2000; Velásquez y Benítez, 2000; Benítez y Velásquez, 2000). Por el contrario, es fácil comprobar que un número significativo de estudios aborda la indagación de estos procesos cognitivos de alto nivel desde diversas disciplinas y transdisciplinas, básicamente como dos objetos separados e independientes.

En este sentido, me inclino por una postura psicolingüística que, tal como en su nombre se indica, asume una postura interdisciplinaria, bajo el alero de la lingüística del discurso y la psicología cognitiva de orientación constructivista. Estas aportaciones han dado origen a una serie de trabajos en los que se ha llegado a contar con un modo de conceptualizar la mente humana y su funcionamiento, superando posturas tradicionalistas clásicas, desconectadas de las prácticas lingüísticas reales y de los problemas de la sociedad (De Beaugrande, 1997). Gracias a estos avances, hoy en día –aunque conscientes de que aún falta mucho por investigar– se cuenta con apoyo teórico en lingüística y psicología del que antes se carecía. De este modo, se perfila con claridad que el objeto de investigación de la psicolingüística lo constituye –ya desde finales de la década de los setenta– los procesos cognitivos implicados en el uso del lenguaje, en otras palabras, el estudio

de la comprensión y producción del discurso, entendidos éstos como procesamientos eminentemente simbólicos.

Ahora bien, la investigación de la cual daré cuenta, se inscribe en un postura teórico empírica, basada en antecedentes recolectados a partir del contexto escolar. De acuerdo a van Oostendorp y Swaan (1994) y Graesser et al. (1994), las investigaciones en esta línea se encuadran en lo que se ha denominado paradigma naturalista, justamente porque se llevan a cabo dentro de ambientes naturales y con textos originales y tradicionales, es decir, en oposición a aquellas situaciones y materiales utilizados mayoritariamente en investigaciones de psicología experimental en que –a veces– se opera con los denominados *textoides* (Graesser et al, 2000) y se trabaja en computadoras que van presentando fragmentos textuales a ser leídos. De este modo, desde la perspectiva naturalista, no se introduce al sujeto en laboratorios de experimentación ni se le somete a un tipo de tarea ni materiales ajenos a su realidad cotidiana que pudieran alterar las condiciones en que normalmente se realizan las actividades diarias de los lectores/escritores.

### 1.1 Conexiones entre comprensión y producción del discurso escrito

Hoy en día ya no es una novedad sostener que la lectura y la escritura no se conciben como procesamientos de índole exclusivamente lingüística. Muy por el contrario, ellas se entienden como herramientas psicosociolingüísticas fundamentales para el desarrollo pleno de la capacidad de pensamiento crítico e independiente de todo sujeto, a través del cual –por una parte– se profundiza y amplía el conocimiento del mundo y –por otra– se desarrolla el autoconocimiento y la capacidad autoreflexiva del individuo. Al respecto, Kucer (1985) sostiene que la comprensión y producción escrita son actos de construcción de significado en el cual ambos procesos se ejecutan en paralelo y aportan a la elaboración de un “mundo textual”, lo que para Gómez (1995) equivaldría, más bien, a las habilidades de base que ayudan en la elaboración infinita de los mundos posibles del hombre.

Tal como se señaló en la introducción de este trabajo, la investigación acerca de las relaciones entre comprensión y producción

textual es aún muy reciente. Irwin (1992) da cuenta de que el primer trabajo publicado acerca del tema se remonta a 1929, mientras que la misma autora sostiene que la década de los años 80 está identificada como un momento de auge de la relación lector/escritor y la indagación de los procesos involucrados. Por su parte, Tierney (1992) pone de relieve que antes de los años 90 no se detectan intentos por relacionar lectura y escritura. Como se sabe, la fuerte influencia de los paradigmas imperantes antes de los años 80, obligaba a una concepción de la comprensión como proceso eminentemente receptivo, donde la pasividad del lector era un rasgo fundante. En cuanto a la producción del discurso escrito, relegada a un estudio muy superficial dada la dificultad en investigar fenómenos que surgían de un estímulo no claramente mensurable e impredecible, su concepción más cerca de productos estáticos la caracterizaba como una habilidad productiva y, por ende, lectura y escritura se enseñaban y se investigaban muy monóticamente. Stotsky (1983) presenta una variedad de estudios correlacionales entre comprensión y producción, destacando algunos llevados a cabo entre las décadas del 60 y del 70. La mayoría de estos estudios intentan establecer relaciones estadísticas entre los logros en comprensión y escritura. Muchos de ellos presentan altos índices de correlación significativa. Con posterioridad, Shanahan (1984) y luego Shanahan y Lomax (1986) también detectaron correlaciones estadísticas positivas entre diversos factores que relacionaban comprensión y producción.

Resulta importante destacar que la mayor parte de los estudios referidos a la conexión lectura-escritura ha tenido particular desarrollo en el ámbito estrictamente pedagógico. Tanto es así que se estima que el 83% de los trabajos detectados en el área hasta el año 84 puede ser catalogado dentro del campo de los denominados estudios educacionales (Irwin, 1992). En otras palabras, lo que se quiere enfatizar es que estas investigaciones abordaban básicamente modelos instruccionales sin especificar o suponer un modelo teórico de base. Según se comprueba, este tipo de estudios aplicados mantiene un fuerte desarrollo (Eckhoff, 1983; Sager, 1989; Mayo, 2000; Gunter, 2000), mientras que –comparativamente– es escaso el número de investigadores que se interesa por profundizar en los fundamentos teóricos de la denominada conexión.

Ahora bien, en mi opinión se debe señalar que la mayor parte de los estudios realizados en el marco de la relación lectura-escritura revelan algunos aspectos teórico-metodológicos que creo, desde una visión actual, resultan difíciles de compartir. En concreto, lo que intento decir es que –producto de la influencia de los paradigmas epistemológicos en boga– los supuestos que dan origen a dichas investigaciones son extremadamente estructuralistas y muchas de ellas revelan estar bajo el rigor del positivismo imperante. Por lo tanto, el modo de evaluar el proceso de lectura e interpretación, en muchos casos, no apunta a lo que se podría definir como una comprensión cabal del texto escrito, sino que se orienta hacia la reproducción literal de información, la fluidez de lectura en voz alta y el reconocimiento de determinados patrones sintácticos. De forma similar, los métodos empleados para la evaluación de la producción del discurso escrito focalizan esencialmente rasgos formales, con especial énfasis en la ortografía puntual, acentual y literal, la variedad léxica y las estructuras sintácticas.

En definitiva, no se está poniendo en duda la existencia de una conexión entre comprensión y producción escrita, de hecho, la hipótesis que definiendo asume su relación en algún grado desde una óptica discursiva y cognitiva (Reuter, 1995; Irwin y Doyle, 1992; Kucer, 1985; Stotsky, 1983; Eisterhold, 1991). El punto está en que no parece haber consenso entre los investigadores respecto de la naturaleza de tal conexión e, incluso, se ha llegado a sugerir que aún no se cuenta con suficientes antecedentes para determinar los tipos de nexos.

Eisterhold (1991), cuya propuesta sirve de sustento para la presente investigación, distingue tres modelos a modo de hipótesis que pretenden dar cuenta de las conexiones entre comprensión y producción textual. Estos modelos pretenden reflejar la dirección de la transferencia desde un modo discursivo a otro. De ellos, me interesa destacar el que concibe el proceso relacional entre lectura y escritura como un "**Modelo Bidireccional**" (Eisterhold, 1991; Irwin y Doyle, 1992; Reuter, 1995; Parodi, 1999). En éste se describe una constelación de procesos interrelacionados que utilizan un sustrato de conocimiento común, sin llegar a recargar el sistema cognitivo del individuo; sin embargo, lo que resulta común a ambos procesos –en un determinado momento del



desarrollo humano- en un dominio específico (ya sea lectura o escritura) puede ser cualitativamente diferente de lo que aparece relacionado y compartido en otra fase ontogenética. De este modo, se debe aceptar la existencia de múltiples relaciones entre ambos dominios, así como la posibilidad de que el tipo de relación cambie a medida que el sujeto se desarrolla. Eisterhold (1991) sostiene que el modelo bidireccional es el más complejo, pero también es el más completo y en el que ambos procesos o dominios consideran subsistemas separados, aunque con ciertas capacidades subyacentes comunes. El modelo en cuestión pretende dar cuenta del desarrollo evolutivo del sujeto lector-escritor, y en él se acepta la posibilidad de que el tipo de conocimientos compartidos por la lectura y por la escritura puedan verse afectados por procesos cambiantes ontogenéticamente.

## 2. La Investigación

### 2.1 Objetivo, muestra y metodología

Tal como ya se adelantó, el primer objetivo de esta investigación es aportar datos empíricos sobre el nivel de desempeño en lectura y escritura de un grupo de sujetos chilenos y colombianos respecto de textos argumentativos. El segundo es determinar el grado de correlación estadística existente entre los rendimientos en comprensión y producción de textos escritos argumentativos desde un modelo bidireccional. El primer paso para ello consiste en el estudio de los resultados de los logros promedio y, posteriormente, en la realización y análisis de los índices estadístico correlacionales para verificar la hipótesis de la conexión entre los procesos de lectura y escritura en cada grado escolar en estudio y en cada una de las muestras de Chile y Colombia, respectivamente.

Debido a que la hipótesis sostiene que ambos procesos están interrelacionados, pero al mismo tiempo tienen algún grado de autonomía, esto es, estrategias propias en uno y otro caso que pueden variar ontogenéticamente, se postula que tal correlación variará a medida que el sujeto se desarrolla. La segunda tarea, por lo tanto, apunta a probar que entre dos edades distintas se producirían índices de correlación positivos pero diferentes, particularmente si se estudian separadamente los procesos de lectura y escritura en sus diversos niveles textuales

involucrados. Los niveles en estudio son el microestructural, el macroestructural y el superestructural.

La muestra empleada está constituida por 1.053 alumnos de ambos sexos que cursaban 6º y 8º grados en colegios gratuitos subvencionados de la ciudad de Valparaíso, Chile. De ellos, 564 cursaban 6º grado y 489 cursaban 8º grado. La muestra de sujetos colombianos, con características socioeconómicas lo más similares a las de Chile en términos del tipo de establecimiento escolar, se formó por 737 sujetos de los mismos niveles escolares. Esta se constituyó por 375 de 6º grado y 362 de 8º grado. De este modo, la muestra total de sujetos observados asciende a 1.790 alumnos.

Respecto de los instrumentos, cabe señalar que en ambas ciudades se aplicaron a los sujetos sendas pruebas de comprensión y producción de textos argumentativos escritos, cuyas pautas de evaluación estaban organizadas en base a los tres niveles estructurales señalados (Parodi y Núñez, 1999b; Núñez y Gramajo, 2000; Parodi, 2000b y 2000c). Cada prueba de comprensión está compuesta por un texto monológico argumentativo —adecuado al nivel lector de los alumnos de cada grado, según el Gráfico de Fry (Parodi, 1996)- y de 9 preguntas abiertas inferenciales que deben ser respondidas luego de la lectura silenciosa del texto. Estas nueve preguntas están organizadas en tres grupos de tres preguntas cada uno, según los niveles micro, macro y superestructural, como se puede apreciar en la Tabla 2.

Para efectos de la calidad métrica de las pruebas y sus estándares estadísticos, se ha trabajado con el concepto de batería de instrumentos, es decir, se han aplicado dos pruebas similares en su estructura, pero de temas diferentes —seleccionados por los alumnos en una encuesta de intereses de lectura y escritura (Vergara, 1999)- para llegar a contar con un total de 18 preguntas.

En producción escrita también se ha usado este criterio: en este caso el escritor debía escribir dos textos argumentativos. Los temas propuestos fueron seleccionados de acuerdo a los datos obtenidos a partir de la encuesta de intereses ya mencionada (Vergara, 1999). En

estas pruebas se ha buscado evaluar factores textuales similares a los usados en lectura, con las diferencias inevitables a la naturaleza de cada proceso en cuestión. En la tabla siguiente se da cuenta de los 9 factores investigados tanto en lectura como en escritura.

**Cuadro 1.**  
Factores textuales en estudio.

NIVEL	COMPRESIÓN	PRODUCCIÓN
Microestructura	a) Inferir Correferencia Nominal b) Inferir Correferencia Verbal c) Inferir Relaciones Causa-Efecto	a) Mantener Correferencia Nominal b) Mantener Correferencia Verbal c) Mantener Relaciones Causa-Efecto
Macroestructura	c) Inferir Relaciones Causa-Efecto a) Inferir Tópico c) Inferir Macroproposición 2	a) Mantener Tópico b) Construir Macro 1 c) Construir Macro 2
Superestructura	a) Inferir Tesis b) Inferir Argumentos c) Inferir Conclusión	a) Explicitar Tesis b) Construir Argumentos c) Construir Conclusión

Ahora bien, parece oportuno recordar que respecto del diseño de instrumentos de lectura y escritura estoy de acuerdo con Graesser et al. (1996) quienes sostienen que se debe prestar mayor atención a los modelos de comprensión en el nivel profundo (van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser et al., 1994; Kintsch, 1998), en desmedro de aquéllos en los que se enfatiza la mera reproducción de información y se destacan procesos más superficiales y de decodificación pura. Para los autores mencionados, los modelos que ponen énfasis en aspectos superficiales y que apuntan a la comprensión literal, o sea, sólo al reconocimiento y reproducción de la información textual explícita sin ningún procesamiento mental de los datos textuales en consonancia con los marcos de mundo del lector, presentan serias desventajas. Una forma de superar las posibles debilidades de los modelos más tradicionales puede ser abordar la investigación de la comprensión escrita enfatizando los procesos superiores de pensamiento o las estrategias cognitivas de tipo inferencial, es decir, de aquellas inferencias basadas en el conocimiento previo del lector y que se vuelven fundamentales para dar coherencia a la interpretación del discurso escrito (Graesser y Clark, 1985; Rickheit et

al., 1985; Graesser et al., 1997; Graesser et al., 2000; Parodi, 1994, 1998, 1999, 2000b y c; Peronard et al., 1998).

En el caso de la producción escrita, se ha optado por una postura desde los modelos que la visualizan como proceso cognitivo complejo (Flower y Hayes, 1981; Flower, 1989; Bereiter y Scardamalia, 1982; Scardamalia y Bereiter, 1987; Marinkovich y Morán, 1995; Hayes, 1996; Levy y Ransdell, 1996). Ello implica una serie de aspectos esenciales llegado el momento de elicitar un determinado tipo de texto escrito. En este sentido, me interesa incorporar tanto en la tarea como en la evaluación de los escritos producidos por los alumnos, componentes fundamentales del procesamiento cognitivo en el que se asigne un rol esencial a la audiencia invocada, al propósito de escritura, a la generación de ideas, al rol que le concierne al escritor en un contexto específico, por citar algunos (Cassany, 1996; Parodi y Núñez, 1999a; Parodi, 2000a). Del mismo modo, los aportes de van Dijk y Kintsch (1983) y van Dijk (1985) permiten visualizar las estrategias psicolingüísticas requeridas para que un escritor transforme sus conocimientos y los codifique en textos coherentes y cohesionados a partir del análisis proposicional y de sus modelos de situación activados y en construcción.

### 3. Los resultados

#### 3.1 Calidad métrica de los datos

Tal como ya se ha comentado más arriba, una etapa de vital importancia en este tipo de investigaciones lo constituye el diseño y elaboración de instrumentos. Los instrumentos a aplicar son la base sobre la que se recolectarán los datos empíricos y por medio de los cuales se evalúa la comprensión y producción del texto argumentativo, en otras palabras, ellos entregan la información con que se elabora el perfil de competencia y a partir del cual se determinarán las correlaciones estadísticas que darán respuesta a las hipótesis de trabajo.

De este modo, una vez confeccionadas las baterías de instrumentos, éstas fueron revisadas por el equipo de investigación y luego por grupos de expertos externos al equipo. Posteriormente, se realizaron dos aplicaciones experimentales con grupos pilotos, tanto en

Chile como en Colombia, antes de llegar a la aplicación definitiva a las muestras meta.

Una vez aplicadas las pruebas a las muestras definitivas, se procedió a los cálculos estadísticos pertinentes a fin de obtener los índices de confiabilidad (Kr21). Se entregan las cifras en las tablas siguientes:

**Cuadro 2.**

Grado confiabilidad pruebas Chile

Pruebas	Confiabilidad	
	6° Grado	8° Grado
Comprensión	0.899	0.903
Producción	0.951	0.951

**Cuadro 3.**

Grado de confiabilidad pruebas Colombia

Pruebas	Confiabilidad	
	6° Grado	8° Grado
Comprensión	0.899	0.903
Producción	0.951	0.951

Respecto de la confiabilidad de los resultados, como se aprecia en las Tablas 1 y 2, cabe señalar que los índices obtenidos son positivos y se ubican muy por encima del nivel mínimo aceptable de 0.65. Como se sabe, no resulta muy frecuente encontrar instrumentos que midan este tipo de variables con resultados que superen el índice de 0.8. En este contexto, los antecedentes entregados permiten sostener que los resultados obtenidos son confiables y que los datos a partir de éstos son reales y válidos y, por lo tanto, no se deben al azar.

**3.2 Rendimientos en comprensión y producción.**

Con el fin de cumplir el primer objetivo, se revisan los resultados cuantitativos obtenidos por los sujetos de las dos muestras. Para ello se estudian los porcentajes promedio alcanzados por cada uno de los grupos; en una primera instancia, se entregan los datos de los dos grados escolares de alumnos chilenos.

**Tabla N° 5.**

Porcentajes promedio en aplicación Chile

CHILE	Sexto grado		Octavo grado	
	Comprensión	Producción	Comprensión	Producción
Micro	51 %	59 %	56 %	65 %
Macro	25 %	42 %	56 %	65 %
Super	20 %	42 %	56 %	65 %

Dado que a primera vista se detectan regularidades coincidentes entre ambas muestras, he decidido comentar las cifras comparativamente en términos de similitudes y/o posible diferencias. En este contexto, a continuación, en la Tabla 6, se presentan los porcentajes del logro promedio obtenidos a partir de los datos recogidos en la ciudad de Cali, Colombia.

**Tabla N° 6.**

Porcentajes promedio en aplicación Colombia

COLOMBIA	Sexto grado		Octavo grado	
	Comprensión	Producción	Comprensión	Producción
Micro	53 %	61 %	53 %	68 %
Macro	22 %	41 %	27 %	46 %
Super	18 %	37 %	22 %	39 %

Ante las cifras entregadas, se pueden precisar varios comentarios comunes tanto de los datos obtenidos en Chile como de los recabados en Colombia. Por una parte, se hace evidente que el progresivo descenso de las cifras desde el nivel microestructural, pasando por el macroestructural hasta llegar al superestructural, tanto en comprensión como en producción es una tendencia significativa. En ambas muestras el rendimiento a nivel de coherencia local es el que ostenta mejor desempeño, muy por encima de los otros dos. Cabe destacar que ello se manifiesta tanto en comprensión como en producción, y en ambos grados escolares en estudio.

Mirando los datos globalmente, es claro que los lectores y escritores evidencian una marcada tendencia positiva en el manejo de las estrategias de correferencia nominal y verbal y de relaciones de causalidad a nivel microestructural. Aunque un estudio más acucioso de los resultados promedio, permite proponer que, dada las características de la tarea y de los grados escolares involucrados, se podría haber esperado que los sujetos demostraran un mejor dominio –tanto en lectura como en escritura– de los recursos de coherencia parcial. Así, tomados todos éstos en su globalidad promedio, no se supera el 60%, cifra que resulta escasa para la exigencia psicolingüística implicada.

Parece oportuno acotar que estos datos coinciden grandemente con los obtenidos por Parodi (1998) con una muestra constituida por alumnos de 8º grado y también con los entregados por otra investigación llevada a cabo con sujetos de último grado de educación formal escolar secundaria en Chile (Parodi, 1999). Cabe destacar que ambos estudios comentados se realizaron con instrumentos de lectura y escritura similares a los utilizados en la presente investigación.

Otra regularidad detectada en ambos grados escolares y en ambas muestras bajo estudio –comparando el nivel global con el superestructural– es el mejor desempeño alcanzado en las relaciones de tipo macroestructural, es decir, comprender o mantener un tópico y dar coherencia al texto en unidades semánticas de mayor jerarquía resultan ser tareas de complejidad creciente; no obstante, que alcanzan

mayor logro en éstas que en la comprensión/producción de estructuras argumentativas.

En este sentido, en lo que respecta al manejo del género discursivo argumentativo, analizados comparativamente los grados y los grupos chileno y colombiano, queda claro que su dominio de las categorías del texto argumentativo destaca por un desempeño muy escaso. No cabe duda que –de acuerdo a las cifras entregadas– la argumentación por escrito resulta un tipo de organización discursiva que los sujetos no parecen conocer y dominar a cabalidad. En este aspecto, resulta interesante comprobar que, a pesar de los magros logros, se puede inferir un leve desarrollo de la competencia argumentativa de los lectores y escritores en su evolución desde 6º a 8º grado. Así, es posible sostener que la calidad de sus respuestas, en otras palabras, de las capacidades inferenciales en comprensión y de los recursos de escritura tienden a mejorar ontogenéticamente.

En todo caso, bien se sabe que ya no es una novedad afirmar que la mayoría de los alumnos de diversos niveles escolares enfrentan dificultades en el manejo del texto argumentativo; diversas investigaciones han puesto de manifiesto estas carencias (Marinkovich y Morán, 1995; Camps, 1995; Peronard et al, 1998, Parodi, 1994, 1999, 2000b y c; Parodi y Núñez, 1999<sup>a</sup> y 1999b; Arnoux et al, 2000).

De manera más específica, en lo que respecta a escritura, estos resultados se corresponden con los obtenidos por Núñez (1999) en una muestra de sujetos chilenos y con los antecedentes aportados por Sánchez y Álvarez (1999) en un estudio con sujetos venezolanos de edades similares. Obviamente, estas coincidencias son muy sugerentes y dan pie para ir construyendo un cierto panorama de la realidad latinoamericana en este respecto.

Por último, se hace evidente otra marcada regularidad. Se tienen mejores resultados en producción que en comprensión. Esto queda de manifiesto en ambos grados escolares y en ambas aplicaciones (Chile y Colombia). Al parecer, los datos aportados muestran que los alumnos de 6º y 8º grados se desempeñan mejor en la producción por escrito que

en la comprensión de la argumentación. Resulta importante comprobar que los sujetos de la muestra en su totalidad revelan un mejor dominio de las estrategias para componer por escrito que de las estrategias inferenciales requeridas para contestar determinadas preguntas abiertas cuando de textos argumentativos se trata.

### 3.3 Resultados de las correlaciones estadísticas.

En las siguientes tablas se entregan las correlaciones obtenidas a partir de los rendimientos parciales por nivel textual lo mismo que del rendimiento general promedio entre lectura y escritura. En este segundo tipo de análisis de los datos, se busca corroborar la hipótesis de la existencia de un conocimiento compartido entre los procesos de lectura y escritura y dar cabida al segundo objetivo de este artículo.

Para una mejor comprensión de los resultados numéricos, se entrega –en cada caso- entre paréntesis, el índice crítico mínimo a partir del cual se consideran significativas las correlaciones obtenidas (Programa estadístico Microsta, índice de correlación Pearson, 5% de error). En la Tabla 7, se presentan las correlaciones obtenidas.

**Tabla N° 7.**

Correlaciones aplicación Chile: 6° y 8° grados.

Nivel de Comprensión/Producción	CORRELACIÓN (índice crítico)	
	6° Grado (0,106)	8° Grado (0,119)
Microestructural	0,252	0,319
Macroestructural	0,182	0,205
Superestructural	0,272	0,358
Rendimiento General	0,334	0,378

Según se aprecia en los datos logrados a partir de la muestra con sujetos chilenos, el valor crítico -en todos los casos- resulta ser menor al índice correlacional obtenido; por lo tanto, sí se detecta correlación positiva y significativa entre los niveles micro, macro, superestructural así como entre los rendimientos totales en lectura y escritura, tanto en sexto como en octavo grados. También se observa que las correlaciones obtenidas en este último grado escolar son mayores en todos los casos que las obtenidas en sexto, particularmente en los niveles superestructural y, sobre todo, en el de rendimiento promedio general.

A continuación, en la Tabla 8 se muestra las correlaciones de la aplicación realizada en Colombia.

**Tabla N° 8.** Correlaciones aplicación Colombia: 6° y 8° grados.

Nivel de Comprensión/Producción	CORRELACIÓN (índice crítico)	
	6° Grado (0,103)	8° Grado (0,112)
Microestructural	0,256	0,326
Macroestructural	0,203	0,231
Superestructural	0,214	0,243
Nivel General	0,326	0,349

Por su parte, los datos recabados en lectores/escriitores colombianos permiten señalar que –al igual que en las cifras de Chile- existe correlación positiva y significativa en todos los casos, obteniéndose una vez más la mayor correlación en el nivel de rendimiento promedio general. Cabe destacar que también en esta aplicación realizada en Colombia, el valor crítico es inferior a todos los índices correlaciones, presentados en la Tabla 8.

En cuanto a las diferencias observadas entre las correlaciones de 6° y 8° grados, es interesante poner de relieve que éstas resultan ser siempre índices mayores en 8°. En definitiva, las diferencias detectadas en las correlaciones entre 6° y 8° grados permiten inferir que el tipo de

nexo entre los componentes de lectura y escritura podrían ser diferentes en cada caso, esto es, que las posibles estrategias comunes a ambos procesos discursivos podrían variar entre un nivel escolar y otro.

### 3.4 Las comunalidades estadísticas.

Dado que nuestro interés central está en la correlación significativa y positiva entre comprensión y producción, tal como las cifras anteriores lo han demostrado, se hace evidente que existe un área de intersección o comunalidad entre estos procesos psicolingüísticos (porcentaje en el que los resultados muestran áreas compartidas entre ambos procesos). La naturaleza de las estrategias involucradas aún queda por determinar. No obstante, es interesante preguntarse por el o los factores que gatillan una correlación estadística como la comprobada. Resulta importante determinar los recursos comunes subyacente a estos dos procesos.

En este sentido, el estudio de las comunalidades puede arrojar un poco más de luz sobre estas interrogantes. Revisaré a continuación los porcentajes de intersección estadística en cada área en estudio y en cada una de las muestras. En primera instancia, se entregan los datos a partir de los alumnos chilenos.

**Tabla N° 9.**

Comunalidades datos Chile: 6° y 8° grados

Comprensión/Producción	COMUNALIDADES ESTADÍSTICAS	
	6° Grado	8° Grado
Microestructural	6,4%	10,2%
Macroestructural	3,3%	4,2%
Superestructural	7,4%	12,8%
Nivel General	11,2%	14,3%

Una primera mirada global, permite inferir que existirían conocimientos compartidos variados entre lectura y escritura en lo que respecta al texto escrito argumentativo, dependiendo —en este caso— del nivel textual involucrado y del grado escolar. Los grados de comunalidad son variables pero son muy sugerentes. No cabe duda que la comprensión y la producción escrita obedecen a tipos de procesamiento discursivo, en ciertas áreas, muy específicas y que no pueden ser idénticas en la mayoría de los casos. De hecho, los antecedentes teóricos ya comentados respecto a la conexión lectura-escritura no implican esto.

No obstante, las cifras entregadas, indican que existen dominios en los cuales los lectores/escritores utilizan recursos estratégicos o soportes de conocimiento común a ambos procesos en estudio.

Por lo tanto, si se busca probar la hipótesis bidireccional, no resultan contradictorios los resultados obtenidos en las comunalidades pues una semejanza uniforme tanto en los diferentes niveles escolares como en los niveles textuales sería imposible. En otras palabras, puesto que lectura y escritura tienen cierto grado de autonomía y pueden seguir evoluciones propias, ontogenéticamente hablando, sería una casualidad improbable si los porcentajes de intersección fueran invariables, no así si sólo una o algunas de ellas resultaran casualmente similares.

En lo que sigue, en la Tabla 10, se entregan los resultados de los datos colombianos.

**Tabla N° 10.**

Comunalidades datos Colombia: 6° y 8° grados.

Comprensión/Producción	COMUNALIDADES ESTADÍSTICAS	
	6° Grado	8° Grado
Microestructural	6,6%	10,6%
Macroestructural	4,1%	5,3%
Superestructural	4,7%	5,9%
Nivel General	10,6%	12,2%

Una situación similar a la alcanzada con los resultados en alumnos chilenos se aprecia en estas cifras. Es evidente que existen interesantes comunalidades que varían dependiendo de las variables involucradas. No cabe duda de que tanto en la muestra chilena como en la colombiana el porcentaje más alto de intersección, en un dominio específico, se revela en las estrategias de coherencia local o parcial. En cuanto al nivel de rendimiento general, éste ostenta en todos los casos una cifra que oscila entre 10% y 15 %, porcentaje muy revelador y que habrá de ser indagado con mayor detalle en estudios posteriores. Poco o nada se sabe de los recursos discursivos comunes a lectura y escritura, por ende, estos datos –aunque de índole meramente estadística- son un antecedente gravitante para siguientes indagaciones.

#### 4. Comentarios finales

Según se ha intentado demostrar a lo largo del estudio, basados en los resultados estadísticos obtenidos, se puede sostener que la comprensión y la producción del discurso escrito argumentativo aparecen altamente correlacionadas en ambos niveles escolares (6º y 8º grados) y en el nivel general de logro como también en los diversos niveles textuales más específicos investigados (microestructura, macroestructura y superestructura). Los grados de comunalidad estadística detectados revelan que los procesos de lectura y escritura compartirían un sustrato de procedimientos discursivos de índole psicolingüística comunes sobre las cuales parece necesario profundizar a posteriori.

En cuanto a los logros porcentuales comparativos entre los sujetos chilenos y los colombianos, se debe destacar que éstos no dejan de llamar la atención por su similitud. La gran congruencia entre los resultados obtenidos en ambas aplicaciones es un dato muy revelador.

Se hace evidente que el manejo del género discursivo argumentativo impone serias dificultades a los sujetos de ambas muestras, según nacionalidad, y de los diversos niveles escolares en revisión, tanto así que se resulta inminente buscar alternativas metodológicas que propendan al mejoramiento de las competencias

lingüísticas implicadas. Como se ha demostrado la variable nacionalidad no parece ser un factor determinante en este aspecto, ya que colombianos, chilenos, venezolanos y argentinos muestran escasos logros en este respecto.

En resumen, en ambas aplicaciones se dan correlaciones significativas, superando los índices críticos tanto en 6º grado como en 8º grado. Con estos resultados y los porcentajes de comunalidad alcanzados se comprueba la existencia de algún tipo de conexión entre lectura y escritura y la hipótesis bidireccional encuentra evidencia empírica que la corrobora.

Respecto de la variable grado escolar o edad cronológica, es importante recordar la existencia de diferencias entre las correlaciones de 6º y las de 8º grados. Ello ocurre tanto en el plano del rendimiento general como en el de los dominios textuales específicos. En todos los casos las correlaciones aumentan, lo que indicaría que el modo de relación entre lectura y escritura varía entre un grado escolar y otro, dicho de otro modo, ello apunta a que el factor edad cronológica –y supuestamente el desarrollo cognitivo- influiría tanto en el tipo de conexión entre comprensión y producción del discurso escrito argumentativo como en la calidad del manejo del género discursivo mismo.

No cabe duda de que posteriores investigaciones deberán profundizar estos resultados por áreas más específicas e indagar en mayor profundidad cada variable en cuestión como también relacionarlas con otros factores y otros grupos etáreos. También se requiere de investigaciones que aborden el análisis estadístico más detallado de las comunalidades a niveles aún más específicos. Todos ellos se constituyen en antecedentes vitales para la teoría bidireccional y el desarrollo de las investigaciones en esta línea.

Finalmente, cabe señalar que el equipo que coordino ya ha emprendido el análisis cualitativo pormenorizados de los resultados con el fin de indagar y determinar estrategias comunes involucradas en la comprensión y la producción del discurso argumentativo escrito (Parodi, Núñez y Gramajo, 2001; Benítez, Velásquez, y Vergara, 2001) y también

en estudios comparativos más detallados con alumnos chilenos y colombianos (Parodi y Martínez, 2001). Esperamos estar en condiciones de entregar detalles de estas pesquisas en el corto plazo.

### Bibliografía.

Arnoux, E., Noguiera, S. & A. Silvestri (2001) **La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos.** Revista Argentina de Lingüística, 17 (en prensa).

Beaugrande, R. de (1997) **New foundations for a science of text and discourse: Cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**, vol. LXI. In the Series Advances in Discourse Processes, R. Freedle (ed.), Norwood, NY: Ablex Publishing.

Benitez, R. & M. Velásquez (1999) **Un análisis microestructural de la producción escrita de alumnos de 6° y 8° de Educación Básica,** Ponencia leída en el III Coloquio Internacional de la Asociación Latinoamericana de Análisis del Discurso (ALED), Santiago, Chile.

Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987) **The psychology of written composition**, London: Erlbaum.

Boscolo, P. & L. Cistotto (1999) On narrative reading-writing relationships: How young writers construe the reader's need for inferences, en S. Goldman, A. Graesser & P. van den Broek (eds.), **Narrative comprehension, causality, and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso**, Mahwah, N.J: Erlbaum, 161-178.

Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita, **Infancia y Aprendizaje**, 25, 51-63.

Cassany, D. (1996) **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito**, Barcelona: Graó.

Coirier, P. & C. Golder (1993) Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures, **European Journal of Psychology of Education**, Vol. VIII, nº 2, 169-181.

Eckhoff, S. (1983) How reading affects children's writing, **Language arts**, 60, 5, pp. 234- 256

Eisterhold, J. (1991) Reading-writing connections: toward a description for second language learners, en B. Kroll (ed.), **Second language writing: research insights for the classroom**, Cambridge: Cambridge University Press, 88-101.

Flower, L. y V. Estein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick & W. Peck (1990) **Reading to write: exploring a cognitive & social process**, New York: Oxford University Press.

Flower, L. (1989) Cognition, context and theory building, **College Composition and Communication**, 40, 3, 122-142.

Flower, L. (1993) **Problem-solving strategies for writing**, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Flower, L. & J. Hayes (1981) A cognitive process theory of writing, **College Composition and Communication**, 31, 132-149.

Golder, C. & P. Coirier (1996) The production and recognition of typological argumentative text markers, **Argumentation**, vol. 10, 271-282.

Gómez, L. (1995) La dimensión social de la comprensión textual, **Signos**, XVII, 35-36.

Graesser, A. & Clark, L. (1985) The generation of Knowledge-based inferences during narrative comprehension, en G. Rickheit & H.



- Rickheit (eds.), **Inference in text processing**, Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 156-189.
- Graesser, A., Gernsbacher, M. & Goldman, S. (1997) Cognition, en T. van Dijk (ed.), **Discourse as Structure and Process. Discourse studies: a multidisciplinary introduction**, London: SAGE, vol. 1, 221-247.
- Graesser, A., Magliano, J. & K. Haberlandt (1994) Psychological studies of naturalistic text, en H. van Oostendorp & R. Zwaan (eds.), **Naturalistic text comprehension**, Norwood, N J: Ablex. 9- 33.
- Graesser, A., Singer, M. & T. Trabasso (1994) Constructing inferences during narrative text comprehension, **Psychological Review**, 48, 163-189.
- Graesser, A., Swamer, S., Baggett, W. & M. Sell (1996) New models of deep comprehension, en B. Britton & A. Graesser (eds.), **Models of understanding text**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 235-269.
- Graesser, A. & B. Britton (eds.) (1996) **Models of understanding texts.**, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A., Millis, K. & M. Swaan (2001) Comprensión del discurso escrito, **Revista Argentina de Lingüística**, 17 (en prensa).
- Gunter, M. (2000) Critical análisis of literature: making the connection between reading and writing. **English Journal**, 85-88.
- Hayes, J. (1996) A new framework for undersatndng cognition and affect in writing, en M. Levy & S. Ransdell (eds.), **The science of writing**, Mahwah, NJ: Erlbaum. 1-27.
- Heller, M. (1995) **Reading-writing connections: from theory to practice**, Logman: London.

- Horsella, M. & N. Allendes (1995) Expresiones lingüísticas en el discurso argumentativo: una aproximación semántica, **Lenguas modernas**, 22, pp. 89-104.
- Irwin, J. & M. Doyle (eds.) (1992) **Reading/writing connections: learning from research**, IRA, Newark, Delaware.
- Irwin, J. (1992) Reading/writing research: 1900 to 1984, J. Irwin y M. Doyle (Eds.), **Reading/writing connections: learning from research**, IRA, Newark, Delaware.
- Kintsch, W. (1998) **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge University Press.
- Kucer, S. (1985) The making of meaning: reading and writing as parallel processes, **Written Communication**, 2, 3, 317-356.
- Levy, M. & S. Ransdell, L. (eds.) (1996) **The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lo Cascio, V. (1998) **Gramática de la Argumentación. Estrategias y estructuras**, Madrid: Alianza Editorial.
- Marinkovich, J. & P. Morán (1995) La calidad del texto argumentativo en estudiantes de 4º medio: algunos rasgos significativos, **Estudios Filológicos**, 30, 78-89.
- Mayo, L. (2000) Making the Connection: reading and writing together. **English Journal**, 74-77.
- Nelson, N. & R. Calfee (eds.) 1998 **The reading-writing connection**, Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Núñez, P. (1999) La construcción de textos escritos argumentativos en los inicios de la adolescenciade jóvenes chilenos, en G. Parodi (ed.) **Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A.**

- Gómez Macker, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 159- 178.
- Núñez, P. & A. Gramajo (2000) La comprensión inferencial en el segundo ciclo básico: una propuesta de evaluación, **Revista Paideia** (en prensa)
- Parodi, G. (1986) Validación y desarrollo del gráfico de Fry para el castellano hasta el nivel universitario, **Signos**, XIX, 24, 125-132.
- Parodi, G. (1994) Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras, **Anales del instituto de lingüística**, XXV, 9-23.
- Parodi, G. (1998) Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos: estudio exploratorio en alumnos de Educación Básica, **Revista Lingüística en el Aula**, 2, 2, 7-18.
- Parodi, G. (1999) **Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva**, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2000a) La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo discursiva, **Signos**, Vol XXXIII, N° 47, 151-166.
- Parodi, G. (2000b) **Reading-writing connections: discourse-oriented research**, ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Sociedad de Psicolingüística (ISAPL), Caen, Francia.
- Parodi, G. (2000c) Comprensión y producción del discurso argumentativo escrito: estudio empírico en escolares chilenos, **Revista Iberoamericana Discurso y Sociedad** (en prensa)
- Parodi, G. & P. Núñez (1999a) En búsqueda de un modelo cognitivo textual para la evaluación del texto escrito, en Martínez, C. (Ed.) **Comprensión y producción de textos académicos: expositivos**

- y argumentativos**, Cátedra UNESCO, Colombia: Universidad del Valle, 83-115.
- Parodi, G. & P. Núñez 1999b La comprensión de la estructura argumentativa en textos escritos, Ponencia leída en el III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso (ALED), Santiago, Chile.
- Parodi, G. & M.C. Martínez 2001 Comprensión y producción de textos argumentativos en alumnos chilenos y colombianos, **Revista Argentina de Lingüística**, 17, (en prensa)
- Perelman, Ch. & L. Olbrechts-Tyteca 1971 **The new rhetoric: a treatise on argumentation**, London: University of Notre Dame Press.
- Peronard, M., L. Gómez, G. Parodi & P. Núñez (1998) **Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases**, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Levy, C. & L. Ransdell (eds.) (1996) **The science of writing**, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reuter, Y. 1995 Les relations lecture-écriture dans le champ didactique, **Pratiques**, 86, Juin, 5-23, 56-69.
- Rickheit, G., W. Schnotz & H. Strohner (1985) The concept of inference in discourse comprehension", en G. Rickheit & H. Rickheit (eds.), **Inference in text processing**, Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 89-112.
- Sager, M. (1989) Exploiting the reading-writing connection to engage students in text, **Journal of reading**, 33, 1.
- Sánchez, I. & N. Álvarez (1999) El discurso argumentativo de los escolares venezolanos: ¿evolución o estancamiento?, Ponencia leída en el III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso (ALED), Santiago, Chile.

- Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition", en S. Rosenberg (ed.), **Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language processes**, Cambridge: Cambridge University Press, 142-175.
- Shanahan, T. (1984) Nature of the reading-writing relation: an exploratory multivariate analysis, **Journal of Educational Psychology**, 76(3), 466-477.
- Shanahan, T. & R. Lomax (1986) An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship, **Journal of Educational Psychology**, 78(2), 116-123.
- Stotsky, S. (1983) Research on reading/writing relationships: a synthesis and suggested directions, **Language Arts**, 60,5, 627-642.
- Tierney, R. (1992) Ongoing research and new directions, en Irwin, J. & M. Doyle (eds.), **Reading/writing connections: learning from research**, IRA, Newark, Delaware, 246-259.
- Toulmin, S. (1958) **The uses of argument**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S., R. Rieke & A. Janik (1984) **An introduction to reasoning**, New York: MacMillan.
- Velásquez, M. & R. Benítez (2000) Conexiones entre lectura y escritura: un análisis de la microestructura en alumnos de 6º y 8º años, **Anales del Instituto de Lingüística** (en prensa)
- Van Dijk, T. & W. Kintsch (1983) **Strategies of discourse comprehension**, New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto**, Buenos Aires: Paidós.

- Van Dijk, T. (1980) **Estructuras y funciones del discurso**, Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1985) Cognitive situation models in discourse production: the expression of ethnic situations in prejudices discourse", en J. Forgas (eds.), **Language and social situations**, London: Academic Press, 61-79.
- Van Eemeren, F., R. Grootendorst y T. Kruiger (1987) **Handbook of argumentation theory: a critical survey of classical backgrounds and modern studies**, Holland: Foris Publications.
- Van Eemeren, F. (1994) The study of argumentation as normative pragmatics, en van Eemeren, F. y R. Grootendorst (eds.), **Studies in Pragma-dialectics**, Amsterdam: International Centre for the study of argumentation, 3-28.
- Van Eemeren, F., R. Grootendorst, S. Jackson y S. Jacobs (1997) Argumentation, en T. van Dijk (ed.), **Discourse as Structure and Process. Discourse studies: a multidisciplinary introduction**, London: SAGE, vol. 1, 208-229.
- Van Oostendorp, H. y R. Zwaan (1994) Introduction: Naturalistic texts and naturalistic tasks, en H. van Oostendorp & R. Zwaan (eds.), **Naturalistic text comprehension**. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 1-8.
- Vergara, M. (1999) Diseño y aplicación de intereses en temas para lectura y escritura, en G. Parodi (Comp.), **Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos en alumnos de 6º y 8º años**, Informe Proyecto FONDECYT 1980/311, Valparaíso, Chile.
- Dr. Giovanni Parodi Sweis Grados: Magíster en Lingüística Aplicada y Doctor en Lingüística. Universidad de Chile. Cargo actual: Profesor Titular, Jornada Completa Universidad Católica de Valparaíso Valparaíso - CHILE UCV. Director Programas de Postgrado en

Lingüística, UCV. Área de Investigación: Lingüística del discurso, Psicolingüística. E-mail: gparodi@ucv.cl Dirección: Brasil 2830, 9º piso Dirección de Postgrado en Lingüística Valparaíso, Chile.

---

**Una experiencia didáctica sobre la construcción de dos textos académicos: la introducción y las conclusiones**

---

**Yajaira Palencia de Villalobos**

**Resumen**

Este artículo se circunscribe a la presentación de una experiencia didáctica de aula en relación con la producción de dos textos académicos: la introducción y las conclusiones. La experiencia se desarrolla en cuatro momentos: movilización del conocimiento previo; confrontación de la competencia demostrada; revisión crítica de material informativo y toma de conciencia de la competencia desarrollada. Cada momento es evaluado y, además, se registran consideraciones especiales sobre la actividad y los resultados cualitativos.

**Palabras Claves:** Lingüística aplicada, didáctica, producción escrita.

**Abstract**

This paper is squared on the presentation of a didactic experience related to two academic texts production: the introduction and the conclusions. The experience is developed in four stage-time: previous knowlwdge recalling, confrotation pf the demonstrated competecnce, critical reviewing of the informmative material and the awareness arising of the developed

competence. Every stage-time is tested and, likewise, special considerations related to the activity and qualitative results are recorded.

**Key words:** applied linguistic, didactic, writing.

La enseñanza de los contenidos de Lengua en segunda y tercera etapas de Educación Básica debe permitir que un estudiante de Media Diversificada y Pregrado pueda exhibir aceptables competencias comunicativas para comprender y para producir. Sin embargo, la realidad es otra. En la mayoría de los casos, los alumnos, tras muchos años de escolaridad, de educación sistemática, siguen sin saber como actuar, de qué valerse, para enfrentar la elaboración de textos académicos o de otra índole. Entre los escritos académicos para la investigación, hay dos textos fundamentales: la introducción y las conclusiones, que constituyen un enorme desafío del cual pocas veces salen airoso los estudiantes.

La convicción de que esta situación desventajosa puede ser diferente fue el punto de partida para concebir el propósito de ofrecer al curso de Lingüística Aplicada, previo a la última Práctica Docente de los alumnos del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del año 98-II, algunas reflexiones teórico-prácticas en relación con la elaboración de dos tipos de textos en particular: la introducción y las conclusiones; en otras palabras, una experiencia didáctica. Estas reflexiones estaban encaminadas a que los estudiantes pudieran asumir conscientemente cómo enfrentar la elaboración de estos textos y, a la vez, que consiguieran elementos de juicio para desarrollar actividades productivas, que permitan a sus futuros alumnos vivenciar un aprendizaje útil. Se consideró que este aprendizaje útil debía centrarse en un conocimiento básico o pautas mínimas para enfrentar la construcción de introducciones y conclusiones, susceptible de ser mejorado, según las circunstancias académicas a que deba irse enfrentado un individuo.

En atención a este propósito, se planificaron actividades a partir de las cuales los futuros docentes revisan sus competencias para producir los textos introducción y conclusiones, a la vez que conocen el tipo de propuesta de enseñanza y las bases teóricas que la sustentan. En este

sentido, las actividades se inscriben en las tipificadas para una propuesta de enseñanza comunicacional procesual (Lomas, 1993; Palencia, 2000). Este enfoque de la enseñanza se enmarca en las visiones disciplinares e interdisciplinares que estudian la lengua (lingüística textual, pragmática, psicolingüística, psicología cognoscitiva, sociolingüística, entre otras). Desde el punto de vista del aprendizaje se inspira en el socioconstructivismo (Vygotski), en el aprendizaje significativo (Ausubel), en la motivación intrínseca, aprender a aprender, desarrollo de estrategias cognoscitivas.

En líneas generales, la experiencia consistió en: (a) proporcionar un material de lectura producto de \*trabajos elaborados por alumnos de Educación Básica y Media Diversificada de un plantel privado para que los alumnos del curso de Lingüística Aplicada elaboraran la introducción y las conclusiones correspondientes; (b) revisión en el grupo de la organización de los contenidos elaborados para los textos de introducción y de conclusiones; (c) cotejo de semejanzas y diferencias cualitativas entre los textos producidos por los alumnos del curso de Lingüística Aplicada y los textos que los estudiantes de \*\*Educación Básica y Media Diversificada elaboraron para sus trabajos; (d) revisión crítica de un material informativo en el que se ofrecen algunos asideros o puntos de partida para armar el contenido de la introducción y de las conclusiones; (e) presentación de una nueva lectura para poner en práctica las sugerencias del material informativo; (f) revisión en el grupo de los tanteos en la producción e incorporación de criterios defendidos por los estudiantes.

En este artículo se pretende describir en detalle las distintas circunstancias que dieron cuerpo a la experiencia didáctica. De allí que se relate la observación de la actuación de futuros docentes ante propuestas concretas, a partir de la revisión de sus conocimientos previos y de la asunción de conocimientos y procesos que los conducen a resultados pertinentes, al ensayo de posibilidades personales y a la independencia en el hacer y en la construcción de sus aprendizajes.

\* Trabajos realizados por jóvenes allegados a la articulista

\*\*En adelante, E.B y M.D.

Con el propósito de proporcionar algunas reflexiones teórico-prácticas, que inciden en la propuesta de actividades pedagógicas, para el desarrollo de competencias en la elaboración consciente de los textos: introducción y conclusiones, se planificaron las actividades que siguen:

### 1- La movilización del conocimiento previo

Esta actividad está dirigida a que los participantes revisen las competencias que poseen para elaborar textos de introducción y de conclusiones. El punto de partida de esta actividad es la lectura de investigaciones breves realizadas por alumnos de E.B. y M. D. Ello con la intención de enfrentar a los participantes a tareas reales ejecutadas por alumnos de los niveles mencionados y con la intención de ratificar que los textos introducción y conclusiones se ejecutan al final del trabajo, momento en que se ha alcanzado la visión integral del mismo. De acuerdo con esto último, una vez que se da a conocer el contenido de los trabajos y el contexto de su producción, el participante deriva de esa información lo que le hace falta, según su criterio, su conocimiento, para estructurar la introducción y las conclusiones.

El desarrollo de la actividad implica la realización de más de una lectura del material para familiarizarse con el contenido. La familiarización permite hacer esquemas que resumen el asunto tratado; se discute sobre la significación del tema en la formación de los individuos, el propósito de su asignación; se especula sobre el material investigado, peculiaridades detectadas en la ejecución, autoría (grupo, individual). Este ir y venir sobre el mismo asunto y compartiendo pareceres en el grupo, debe conducir a que alumnos de noveno semestre del pregrado puedan construir un texto encaminado a **presentar** el trabajo desarrollado (introducción) y un texto encaminado a **finalizar** (rematar) el trabajo desarrollado, a particularizar hechos importantes o relevantes y a destacar el punto de vista personal, sustentado en la interpretación (conclusiones).

Las producciones obtenidas llevan a constatar que muchos de los futuros docentes tienen problemas para enfrentar la ejecución de textos como la introducción y las conclusiones. Estos problemas se concentran en no contar con el criterio mínimo sobre el contenido y la

estructura general de estos textos. De manera que el hecho de que conozcan el contenido, el asunto investigado, los ayuda un poco, pero no lo suficiente para armar la introducción y las conclusiones. Con respecto a la elaboración de la introducción se detectaron estas variantes: un párrafo que ofrece un resumen del trabajo, alusión al tema y el propósito, presentación de tema, propósito y pasos seguidos, sin inclusión de aspectos desarrollados. Para la elaboración de las conclusiones, el panorama es más complejo. La mayoría se limita a manifestar únicamente pareceres sobre el tema, en una producción muy escasa.

### 2- La confrontación de la competencia demostrada

Una vez establecidos los parámetros generales de actuación del grupo en relación con sus producciones, se ofrecieron los textos de introducción o de conclusiones construidos por los estudiantes de E.B. y M.D. para sus trabajos. La lectura de estos textos y las observaciones a los textos producidos por los alumnos del curso de Lingüística Aplicada permitieron constatar que: hay introducciones sin los elementos esenciales para poder hacer anticipaciones sobre el trabajo desarrollado, otras ofrecen algo de lo necesario; en cuanto a las conclusiones, queda claro que la noción de concluir, rematar, no es del todo clara. El contenido es muy escaso, generalmente. Es difícil encontrar alusión al trabajo realizado, resumen de las ideas desarrolladas en el mismo u opinión personal. Alguna de las producciones presenta una organización y contenido aceptable, tanto para la introducción como para las conclusiones. Ello se debe a que los autores de estos trabajos han recibido una pequeña orientación para elaborar los textos conflictivos.

La discusión entorno a los modos de ejecución y sus resultados permite distinguir dos modos diferentes de enfrentar la tarea: a la deriva, sin perspectivas concretas o con un conocimiento mínimo y aceptable para el nivel educativo. En consecuencia, el grupo está de acuerdo en que hay problemas para abordar la elaboración de la introducción y las conclusiones. Estos problemas pueden minimizarse al conocer, internalizar y consolidar las características estructurales de los textos. Esto condujo a estimar como necesaria la revisión del conocimiento

personal sobre estos tipos de textos para que cada quien se formara una opinión concreta sobre el particular.

### 3- Revisión crítica de material informativo sobre los textos: introducción y conclusiones

El futuro docente tiene que conocer información mínima sobre los tipos de textos que exigirá a los alumnos y aventurar cuáles pueden ser las posibilidades de estos para construirlos sin ningún tipo de apoyo. No es justo que se solicite la introducción y las conclusiones de un trabajo, si el alumno nunca ha recibido formación en tal sentido. Tampoco es justo exigirlos para no tomarlos en cuenta finalmente. Por esta razón, la tercera actividad consistió en proporcionar un material informativo (Palencia, 1998), que se caracteriza por ser concreto, claro y adecuado a la situación que nos ocupa. Es un material concebido para que el futuro docente se forme un criterio indispensable con respecto a los textos: introducción y conclusiones. Este criterio lo prepara para reflexionar sobre las actividades que se pueden llevar adelante con el propósito de que los alumnos de E.B. y M.D. hagan suyas las informaciones y las puedan poner en práctica.

#### 3.1 La Introducción

Todo trabajo de investigación en su presentación definitiva debe ir acompañado, entre otros aspectos, de dos tipos de texto que ofrecen muchas dificultades a los alumnos para producirlos y a los docentes para corregirlos y valorarlos: la introducción y las conclusiones.

La introducción es un tipo de comunicación ubicable en los textos de estructura informativa-expositiva. Comunica en una unidad global una intención: presentar los aspectos relevantes de un trabajo realizado, en otras palabras, expresar concretamente qué contiene el trabajo que se leerá a continuación. (Bernárdez, 1982; Alfonso, 1992, págs.15-18; Cassany, 1994:314; Jáimez, 1996; Hernández, 1999, págs. 16-19). En cuanto a su contenido, es dependiente del contenido total involucrado en la investigación, pero, a la vez, se asume como independiente de éste porque exige precisar dentro de una estructura puntual tema y

propósito, pasos seguidos para llevar adelante la investigación (metodología) y aspectos contemplados en el curso del trabajo. Es por ello que en cuanto al cuerpo total del trabajo de investigación, tanto la introducción, como las conclusiones, constituyen partes vitales y diferentes al desarrollo particular de los distintos elementos del contenido.

Entre las características generales de un texto como la introducción, encontramos que generalmente puede presentar una estructura constituida por tres párrafos:

a- El primer párrafo identifica el tema que se desarrolla en la investigación a través de la presentación del propósito y de un comentario valorativo sobre el significado del trabajo, para la formación del individuo que lo ejecuta.

b- El segundo párrafo indica qué pasos siguió el investigador para obtener la información: ¿a quién acudió?, ¿qué tipo de lecturas realizó?, ¿cómo registró la información?, ¿qué ideas fue concibiendo para estructurar el trabajo?

c- El tercer párrafo muestra cuál es la organización general del trabajo; es decir, qué aspectos o conceptos, en definitiva, son los desarrollados en el cuerpo del trabajo.

De manera que esos tres aspectos fundamentales dan pie para pensar en una estructura organizativa del contenido de la introducción que consta de: **planteamiento inicial** (a partir de la presentación de tema, propósito y razonamiento sobre pertinencia del tema investigado para la formación personal), **desarrollo** (sustentado en la descripción de las acciones llevadas a cabo para recabar y procesar la información) y **clerre** (comprendido por la enumeración comentada o no de los aspectos desarrollados en el trabajo).

La elaboración de la introducción supone que el docente y el alumno estén conscientes de que su construcción depende de haberse involucrado plenamente en la ejecución total de la investigación. A partir de este conocimiento previo, el individuo puede dar respuesta a tres

preguntas generales que orientan la elaboración del contenido propio para la estructura en tres párrafos antes señalada. En general, estas preguntas son: a) ¿Cuál es el propósito del trabajo desarrollado? b) ¿Qué pasos dio para obtener la información y procesarla? y c) ¿Qué aspectos desarrolla en el trabajo? Con el contenido de cada respuesta se estructuran tres párrafos de un texto introductorio, manejable por los alumnos de Educación Básica y Media Diversificada.

En cuanto al orden de la respuestas, se considera que la respuesta a la pregunta (a) debe aparecer en el primer párrafo porque implica mencionar datos que identifican el trabajo: tema, propósito, utilidad (valoración). En cambio, la respuesta para las preguntas (b) y (c) tienen que constituir los párrafos siguientes y es indiferente si se coloca como segundo párrafo la respuesta a la pregunta (b) o a la pregunta (c). Igual ocurre con el tercer párrafo. Cabe destacar, que no es obligante elaborar sólo tres párrafos. Lo importante es que sea incluida la información sobre tema y propósito, pasos o metodología y aspectos desarrollados. En este sentido, hay otras posibilidades de organización. Un ejemplo de ellas es: presentar sólo el tema en el primer párrafo; el propósito y la valoración en un segundo párrafo; los pasos metodológicos en el tercer párrafo y, finalmente, los aspectos desarrollados en el trabajo, en un cuarto párrafo. Estas posibilidades de distribución en la organización del contenido se aprecian muy bien con el uso de esquemas gráficos para la representación de la estructura del texto.

Dentro del ámbito académico, las posibilidades para la elaboración de un texto como la introducción son tan extensas como aspectos puedan ser motivo de investigación. Cada asignatura es una fuente de temas para investigar. Estas investigaciones pueden ser muy breves y, sin embargo, es posible y rentable que siempre se exija la introducción. De esta manera el alumno tiene la oportunidad de perfeccionar la competencia adquirida y apreciar su utilidad.

### 3.2 Las conclusiones

Todo trabajo de investigación una vez terminado debe ser precisado a partir de un registro de las ideas más importantes y de la

presentación de la opinión personal. Llevar a cabo esa tarea es lo que se asume aquí como elaboración del texto de estructura expositiva-argumentativa de las conclusiones (Alonso, 1992: 101-111; Hernández, Palencia, 1998; 1999:70-90). Concluir remite a reconsiderar en forma sucinta las ideas fundamentales que se desarrollaron en forma extensa con anterioridad, mostrar hallazgos, aportes y, asimismo, es redactar la opinión personal derivada de la interacción razonada sobre el desarrollo del asunto tratado y sus particularidades.

Entre las características generales de un texto como las conclusiones (Palencia, 1998), se establece que el lenguaje debe continuar siendo formal, objetivo y concreto. Este tipo de comunicación se parece a un texto de estructura expositiva porque hay síntesis y generalización de la información sobre un tema; y se parece a un texto de estructura argumentativa porque se toma partido u opina a partir de razonamientos personales. En este caso, encontramos que: el **planteamiento inicial** se concreta en un resumen sobre el asunto o tema que constituyó el objeto de la investigación, el **desarrollo** se perfila sobre hallazgos, logros, comprobaciones, relacionados con aspectos teóricos y con aspectos prácticos y el **cierre** (conclusión) tiene que ver con la opinión personal producto de un proceso de deducción, de razonamiento, sustentado en lo investigado, lo conocido, lo experimentado.

La elaboración de las conclusiones depende del compromiso contraído con toda la tarea de investigación. Se sugiere, en este sentido, prestar mucha atención al desarrollo de las distintas partes del trabajo y hacer anotaciones en relación, por ejemplo, con: a) características del tema, b) aspectos de la teoría (poca, mucha, difícil), c) la metodología o pasos (apropiada, errada, de qué otra manera pudo plantearse), y d) los resultados obtenidos (aspectos sobresalientes, cifras que llamen mucho la atención). A partir de estas anotaciones se acumulan datos importantes que posteriormente se seleccionan y organizan para presentar lo ya tratado con detalle, como resumen, como hallazgo o novedad, como deducción y opinión personal.



La primera parte de las conclusiones o **planteamiento inicial** se construye con el resumen sobre el asunto tratado. Luego, en el **desarrollo**, se presentan los hallazgos o novedades a propósito de la teoría o informaciones revisadas, la metodología o pasos del proceso para procesar los datos y los resultados o análisis de los datos obtenidos. La última parte, **cierre**, de las conclusiones se construye a partir de la opinión razonada que nos hemos formado sobre el tema investigado: importancia en el ámbito educativo, importancia cultural, significación en la formación de los individuos, entre otros. El orden de aparición de los contenidos señalados puede variar: opinión, hallazgos, resumen; o hallazgos, resumen, opinión, etc.

La formulación de preguntas para orientar la construcción del texto, según la estructura propuesta, pudiera ser la siguiente: ¿cuál es el resumen sobre el tratado realizado?, ¿cuáles son los aportes, hallazgos, consecuencias, derivados de la investigación? y ¿qué opinión me he formado sobre el tema, sobre la investigación y su incidencia en mi persona?.

Otra manera de organizar las ideas en las conclusiones es presentar un planteamiento general como, por ejemplo: "Después de haber culminado el trabajo concluyo que: ...", y a continuación una enumeración de ideas con las cuales se resume el tema estudiado, se evidencian los hallazgos o novedades y, también, se manifiesta la posición personal frente al tema estudiado y sus implicaciones. Esta manera de enfrentar la estructura de las conclusiones da muy buenos resultados para fomentar la confianza de los estudiantes en el éxito de la tarea que emprenden. No hay que descuidar, en este caso, cuál es el contenido que debe reflejar el texto. No hay que olvidar la posibilidad de clarificar el manejo de la distribución del contenido en la estructura del texto, a través de los esquemas gráficos.

Finalmente, para la elaboración de conclusiones, al igual que en el caso de la introducción, las posibilidades son tan extensas como los aspectos que se puedan investigar. Pero, además, el trabajo escolar da oportunidad para realizar trabajos breves ya reseñados que permiten

incluir tanto la elaboración de la introducción como la elaboración de las conclusiones.

#### 4- Toma de conciencia

La lectura crítica del material permitió a los participantes reflexionar sobre la actuación personal al elaborar la introducción y las conclusiones. Esta reflexión llevó a pensar en determinar por qué después de tantos años de escolaridad había dificultad para construir estos textos. La respuesta surgió a medida que enfrentaron la actividad: verificar si lo que se proponía en la lectura sobre los textos introducción y conclusiones tenía realidad en la práctica. Para llevar adelante el trabajo sin ocupar mucho tiempo, se recurrió a dos tipos de asignaciones que se proponen en cursos de Lengua y Literatura de E.B. y M.D.: biografía de un escritor con introducción y conclusiones y selección de artículos periodísticos sobre un tema con introducción y conclusiones. Se realizaron las lecturas, se procedió a construir en cada caso la introducción, luego las conclusiones y se constató que lo que impedía antes poder desenvolverse era no saber cómo enfrentar la tarea, qué pautas seguir: ¿cómo empiezo?, ¿qué información es indispensable?, ¿cómo organizo la información? Estas interrogantes encontraron respuestas. Había una orientación, un esfuerzo y una garantía de éxito. Se estuvo de acuerdo en que habían faltado asideros, pautas tangibles y seguimiento docente de procesos. Se consideró que no es posible internalizar una actuación si no se proporcionan los elementos para llevarla a cabo. Pero lo más significativo fue constatar que al hacer los ajustes necesarios para mejorar las competencias, al establecer un antes y un después de conocer la información y proceder según ella, era posible solventar la preocupación ante la necesidad de elaborar una introducción o unas conclusiones.

#### Consideraciones finales

En este artículo se presentan las distintas circunstancias de una experiencia didáctica de aula. Esta experiencia didáctica fue motivada por la observación de la actuación inadecuada de futuros docentes para

la elaboración de los textos introducción y conclusiones y por la certeza personal de que esa situación se podía subsanar con orientaciones específicas. La experiencia se concreta al proporcionar a los participantes elementos de juicio teóricos y prácticos para que desarrollen o consoliden competencias que les permitan construir los textos conflictivos. Las acciones llevadas a cabo permitieron establecer las siguientes consideraciones:

1- El hecho de haber utilizado trabajos realizados por alumnos de Educación Básica y Media Diversificada para movilizar el conocimiento previo de los participantes fue considerado, por estos, como una oportunidad de contacto, aunque indirecto, con la realidad profesional. Este contacto permitió calibrar cuánto se espera de la actuación del docente y cuánto se espera de la actuación del alumno. En otras palabras, si al alumno de E.B. y M.D. se le encomienda la elaboración de trabajos de investigación, debe ser porque la escuela le proporciona el apoyo para que se desenvuelva con idoneidad.

2- Cotejar la producción personal de introducciones y conclusiones con las producciones de los estudiantes de E.B. y M.D., para estos textos, permitió detectar cuándo se divaga con ideas imprecisas para llenar espacios; cuándo el problema radica en la estructuración del contenido o cuándo la información es incompleta.

3- La revisión de la información teórica permitió a los alumnos reconsiderar el punto de vista personal para la ejecución de textos de introducción y de conclusiones. Esta reconsideración consistió en la racionalización de la ejecución de los textos conflictivos: ¿Qué debo tomar en cuenta para construir una introducción y qué debo tomar en cuenta para construir las conclusiones?

4- Los alumnos comprobaron que la organización de las informaciones en párrafos para el texto introducción puede presentar varias alternativas. La condición especial es que, cualquiera sea la organización, no deben faltar estos elementos: el tema, el propósito, los pasos seguidos o metodología y los aspectos estudiados. En estos elementos fundamentales se condensa la visión general del trabajo realizado.

5- Se constató la factibilidad de tener en mente una idea de esquema posible para la organización del contenido de las conclusiones. Este esquema puede variar entre: a) presentar un párrafo o dos para resumir el trabajo o aspectos del trabajo, más otro párrafo que refleje la opinión personal sobre el asunto objeto de estudio; b) ofrecer una enumeración de ideas sobre el trabajo realizado que se refieran a características particulares del mismo, situación personal al ejecutarlo y relevancia dentro del contexto sociocultural, y c) la combinación de aspectos de las posibilidades a y b.

6- En suma, el trabajo permitió inferir que la orientación oportuna y equilibrada para empezar a enfrentar tareas de investigación es responsabilidad de la educación sistemática. Una de estas orientaciones se refiere a cómo llevar adelante un trabajo en equipo, un trabajo de responsabilidad compartida para la selección de estrategias en la recolección de información, para la discriminación de aspectos importantes; para abordar la redacción general, la elaboración de títulos y subtítulos, la elaboración de la introducción y de las conclusiones; el ensamblaje del índice; la estructuración de la portada; la bibliografía. Esta orientación promueve la atención grupal e individual sobre el asunto de estudio. No hay espacio para la pereza, la viveza, en fin, la irresponsabilidad.

Esta experiencia fue ensayada también en el taller: La comprensión y la producción de textos como la introducción y las conclusiones, a partir de sus características estructurales (1999), con docentes en ejercicio. La situación de desconcierto en cuanto a la producción de la introducción y las conclusiones fue muy parecida. El hecho de concretar puntos de partida para la ejecución de los textos motivó a emprender la tarea. De allí que se consideró plausible la idea de proporcionar asideros claros a los alumnos para que se inicien en el desarrollo de competencias que les permitan construir la introducción y las conclusiones. El individuo motivado, porque tiene conciencia de que posee una información y conoce procesos que lo conducen a resultados pertinentes, ensaya nuevas posibilidades, se independiza en el hacer y puede construir sus aprendizajes.

7-Los resultados positivos de la puesta en práctica de la experiencia para alcanzar producir la introducción o las conclusiones de un trabajo no se cuantificaron, porque fue una experiencia de emergencia, destinada a resolver una deficiencia sobre la marcha. El objetivo era proporcionar elementos de juicio teórico-prácticos que permitieran desarrollar o consolidar la competencia comunicativa de producir los textos: introducción y conclusiones, acompañar a los individuos en la realización de los procesos y en la reflexión sobre la necesidad o no de orientación para construir estos textos.

### Bibliografía

- Adam J. -Michel (1992) Los textos: tipos y prototipos. Francia:Nathan Université.
- Alonso, F., Y Amelia Cano (1992) Curso de lengua. Técnicas de Expresión Oral y Escrita. Madrid:Coloquio.
- Bernárdez, E (1982) Introducción a la Lingüística del Texto. Madrid:Espasa-Calpe.
- Cassany, Daniel et al (1994) Enseñar lengua. Barcelona:Graó.
- Hernández, Guillermo y Clara Rellán (1999) Aprendo a escribir. Exponer y Argumentar. Madrid:SGEL.
- Jáimez E., Rita (1996) La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. Tesis de Grado. Caracas:UPEL-IPC.
- Jolibert, Josette (1991) Formar niños productores de textos. Chile: Hachette.
- Lomas, Carlos et al (1993) Ciencias del Lenguaje. competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona:Piados.

Palencia de V., Y. (1997) "La Lingüística Aplicada y la Formación Docente", en Topoi. N° 2. Caracas.

\_\_\_\_\_ (1998) ¿Cómo elaborar la introducción y las conclusiones? Material para las clases de Lingüística Aplicada. UPEL-IPC.

\_\_\_\_\_ (1999, Octubre). La comprensión y la producción de textos como la introducción y las conclusiones, a partir de sus características estructurales. Taller para el I Congreso Internacional "Nuevos Paradigmas en la Didáctica para el Siglo XXI".

\_\_\_\_\_ (2000) Enseñanza de la lengua. Cuaderno Pedagógico N° 3. UPEL-IPC:CILLAB.

Pironio, Susana y Beatriz Santiago (1993) Aprender a escribir. Buenos Aires:Troquel.

Serafini, María T. (1989) Como redactar un tema. Barcelona: Paidós.

Villegas, César (1996) Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo. Un diseño de estrategias instruccionales. Tesis de Grado. Caracas. UPEL-IPC.

Zayas, Felipe(1997) "Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la enseñanza secundaria obligatoria", Textos. N° 11.

---

## Romerías, invención e inventario de Denzil Romero

---

Luis Barrera Linares

Universidad Simón Bolívar, Sartenejas

### Resumen

Este artículo trata sobre la trayectoria vital y literaria del escritor venezolano Denzil Romero (1938-1999). Se aborda en primer lugar la relación de paralelismo entre el autor concreto y la creación del personaje histórico al que mayor número de páginas dedicó dentro de su novelística, para describir luego el periplo de su obra narrativa total (édita e inédita). Se ofrecen además algunos detalles referentes a la polémica generada por su novela **La esposa del Doctor Thorne** (Premio La sonrisa vertical, España, 1988) y, con base en algunos pasajes de su inédito **Diario de Montpellier**, se proponen claves interpretativas para el estudio de la vertiginosa y abundante obra que lograra dar a conocer en un lapso de dos décadas (1978-1998).

**Palabras claves:** Narrativa venezolana, siglo XX, Denzil Romero

### Abstract

This paper focusses on the Venezuelan writer Denzil Romero (1938-1999). First, it deals with parallelism between the author's real life and his most important fictional character, Francisco de Miranda. Moreover, it has to do with a whole review of his (published and unpublished) literary work.

Thirdly, we argue about the polemic related to his novel awarded by La sonrisa vertical, *La esposa del Doctor Thorne* (Spain, 1988). Based on several keys included in the unpublished *Diario de Montpellier*, we finally propose some ideas to analyze Romero's narrative.

**Key words:** Venezuelan narrative, 20th Century, Denzil Romero

### Romerías, invención e inventario de Denzil Romero\*

Oscar Sambrano Urdaneta (1999: 6) describe a Julio Garmendia como "un escritor en el que concurrieron las circunstancias necesarias para que se produjera un desdoblamiento entre el ser real que en verdad él era, y un ser fantástico, en parte alimentado, que en realidad también lo fue". Es decir, se trata del escritor venezolano que más se ha asemejado desde el comienzo a algunos de sus propios personajes. Traigo a colación esta imagen del autor de *La tienda de muñecos* (1927) porque de alguna manera me permite referirme a quien debo dedicar este artículo. Por no haberme ocupado antes de su obra con el cuidado que merecía, y siempre guiado por la admiración secreta que jamás le manifesté, desde la misma fecha de su muerte (el 7 de marzo de 1999), he estado evocando la imagen de Denzil Romero, jorungando mis recortes de prensa y los suyos (gracias a la bondad de su esposa, Maritza), apreciando fotografías de distintos momentos de su trayectoria literaria, comparando deferentes etapas de su escritura, y he llegado a la conclusión de que, poco a poco, justo desde que comenzó a sonar *La tragedia del Generalísimo* (1983), el escritor inició un proceso de

- Versión ampliada y revisada de conferencia sobre el autor leída durante el Homenaje rendido por los organizadores del XXV Simposio Nacional de Docentes e Investigadores de la Literatura Venezolana (Porlamar, 24-27 de noviembre de 1999, Universidad Nacional Abierta).

La consigno para su lectura y arbitraje ante el Consejo Editor de *Letras* con la solicitud de que, de ser aprobada su publicación, se incluya en el número de la revista que rinde homenaje a Lucía Fraca, con quien he compartido por varios lustros un regocijante patrimonio vital repleto de amor, solidaridad, compañerismo, temura, tolerancia, enseñanzas...

mimetización con quien fuera el personaje más caro de su narrativa: Francisco de Miranda<sup>1</sup>.

De manera que, una vez releídas sus páginas sobre el histórico personaje, he llegado a la hipótesis de una especie de "viaje inverso" (para decirlo con el título de la novela de Gustavo Luis Carrera). En ese periplo, el autor concreto creó al personaje y le dio tanta fuerza y tanta vida que éste a su vez emprendió una especie de dulce venganza dentro de la ficción, para comenzar a apoderarse de la imagen real de quien lo había creado. Casi me atrevería a decir que si hubiese tenido un poco más de vida, la imagen física de Denzil habría adquirido una semejanza absoluta con la de aquel personaje histórico fallecido en 1816 en el fuerte de las Cuatro Torres, en las cercanías de la ciudad española de Cádiz. Mencionaré un sencillo ejemplo para explicar ese curioso traslado desde la realidad física hacia la ficción literaria. Y esta percepción no es ni original ni únicamente mía. Según reporta Pablo Antillano (1999) en un artículo de prensa, ya la han expresado con anterioridad otros dos importantes y agudos novelistas venezolanos: José Pulido y Ana Teresa Torres.<sup>2</sup>

De modo similar a como Denzil Romero muestra dos escenas contrapuestas de la trayectoria de Francisco de Miranda, en las páginas iniciales de *Para seguir el vagavagar* (1998<sup>3</sup>), he comentado otras veces que igualmente en mi memoria reposan dos imágenes tuyas completamente divergentes:

<sup>1</sup> "Miranda es para mí un proyecto de vida. Yo creo que ésa es mi obra fundamental y encarna de algún modo todo mi ideario estético, mi teoría novelística. He escrito sobre otros temas y otros personajes, he situado mis libros en otros ambientes, pero siempre el hilo central de mi narración está en Miranda" (*El Nacional*, 10-09-96, C/última, entrevista concedida a Rubén Wisotzki).

<sup>2</sup> Tales referencias aparecen citadas por Pablo Antillano en un artículo escrito a raíz de la muerte de Romero, "El maestro" (*Buen Vivir, El Nacional*, 14-3-99).

<sup>3</sup> "Mil agujas te punzan desde el cuero cabelludo hasta los dedos de los pies. Tus pies están desfigurados por la artrosis, y tus dedos entumecidos, ganchudos y engarabitados... Esos pies que, infatigables, recorrieron el mundo. Inconcebible, ya ni siquiera tienen uña en los meñiques; ¡ah tus pies otrora calzados con finas zapatillas!" (*Para seguir el vagavagar*. Caracas: Monte Ávila, p. 11).

La primera evoca a un abogado de 39 años, escritor en ciernes, todavía poco conocido públicamente, egresado de la UCV (1961), con un léxico pausado y contundente, sazonado de términos legales, aún en ejercicio del Derecho Civil y Mercantil, elegante e impecablemente encorbatado, sonriente, pero bastante formal, a quien la Librería "El gusano de luz" le acababa de publicar un primer cuento (*El hombre contra el hombre*, 1977).

La segunda imagen me lleva a Eichstätt, en Alemania, durante la celebración del Simposio "Literatura venezolana hoy", organizado entre febrero y marzo de 1996, por el latinoamericanista Karl Kohut, en la Universidad Católica de esa pequeña ciudad: ahora, en un autobús que nos trae de regreso de ese evento y nos traslada hacia el aeropuerto de Múnich, la memoria me muestra a un Denzil profesor de 58 años, desparpajado (egresado del Instituto Pedagógico de Caracas en 1963), escritor ya conocido y re-conocido dentro y fuera de su país de origen, polémico, egoletrado sin ningún tipo de pudor, trajeado descuidadamente con un sobretodo y una bufanda, debajo de los cuales llevaba el mismo pijama con que había dormido la noche anterior, las medias enrolladas hasta el borde del zapato, el pelo desordenado, absolutamente informal y evasivo de las apariencias, olvidadizo hasta el punto de haber dejado (tres días antes) el abrigo de invierno en cualquier parte, lo cual no significaría nada si no hubiésemos estado a dos o tres grados de temperatura ambiental; bromista, cuentero, fabulador insaciable, conversador hasta más no poder y absolutamente antiparabólico, casi apabullante con su necesidad de comunicación, lengua suelta para comentarios positivos y negativos. La corbata se había quedado en los expedientes de los tribunales, la chanza recurrente y la sonrisa de niño eterno se habían apoderado de su personalidad, una mezcla explosiva de léxico paródico, ocurrente y culto, hasta rayar en la erudición (abundancia de diminutivos, adjetivaciones jocosas y juicios que lindaban entre lo implacable y lo sublime), el cabello blanquecino alargándose y su rostro y su figura mostrándonos el proceso de una extraña transformación en la que se acrecentaba el parecido físico con su personaje<sup>4</sup>.

De donde deduzco que ya para ese segundo momento la hermosa venganza literaria se había consumado; Denzil llevaba ya dentro de sí la corporeidad y los gestos propios del personaje fallecido en el arsenal de La Carraca. El Generalísimo Francisco de Miranda, caraqueño, hijo de canario y caraqueña, ilustre militar y político, que había nacido el 28 de marzo de 1750, y su inventor literario, Denzil Romero, oriundo de Aragua de Barcelona, donde había venido al mundo el 24 de julio de 1938 y de la cual fue proclamado "hijo ilustre" el 17 de marzo de 1984, escritor laureado, hijo de padres del mismo pueblo, y ficcionador del primero, gracias a la maravilla de la re-creación literaria de la historia, se habían vuelto uno solo.

De manera que si Julio Garmendia fue desde el comienzo uno de sus propios personajes, en el caso de Romero fue dándose paulatinamente un proceso asimilatorio en el que el personaje fue apoderándose poco a poco de su autor.

Y de esa mixtura, queda para la historia de la literatura venezolana la labor de un escritor cuya obra ha sido catalogada por Juan Liscano como de "impulso lingüístico torrencial" (1995: 279). Si partimos de las fechas de su primer y último libros publicados (*Infundios*, cuentos, 1978; *Para seguir el vagavagar*, novela, 1998), el inventario de este invencionero insaciable muestra el espectro de una obra vertiginosa, abrumadora en el conocimiento de nuevas y viejas estructuras y vocablos del español, cuando no creador de neologismos; rayano entre los límites indefinidos del erotismo y la pornografía; inmerso en las profundidades más resaltantes de la historia y de lo que Miguel de Unamuno denominara la intrahistoria; inequívoco en la cantidad de volúmenes dados a conocer: una especie de desbocada e indetenible carrera contra el tiempo, muestra de lo que puede significar el verdadero oficio de la escritura, mucho más que demostrado en un lapso de veinte años, dedicados a lograr un lugar prominente en el universo literario

<sup>4</sup> "...en la segunda novela que ahora escribo, *Grand tour*, la segunda de la tetralogía que tengo prometida sobre el Generalísimo Francisco de Miranda, un personaje que me he empeñado en sacar del panteón de los héroes para convertirlo, cada vez más, en un arquetipo universal, mi propio arquetipo y, un poco quizás, el arquetipo de todos nosotros..." (*Lugar de crónicas*, 1985, p. 124).

latinoamericano. La muestra total de esa dedicación incluye 17 volúmenes éditos (algunos de ellos con varias ediciones en el país y fuera de él) y 8 inéditos (ver recuadro anexo), tres premios internacionales de indiscutible prestigio (Casa de las Américas, Cuba 1983; La sonrisa vertical, España, 1988, "José Eustasio Rivera", Colombia, 1988), más los varios galardones nacionales que recibiera por su obra (tres municipales, 1978, 1980, 1999, un premio CONAC de narrativa, 1983), sin olvidar las oportunidades en que sus narraciones compitieron como finalistas en otros certámenes, el Planeta, de España (1991), el Diana, de México (1991) y nuestro "Rómulo Gallegos" (1985), ni tampoco el que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador haya propuesto al CONAC su nombre para el Premio Nacional de Literatura en 1997.

Nunca profesó falsos pudores para hablar de sí mismo e inventarse como escritor-personaje. Por ejemplo, en un aparte intitulado "Mis oficios", de su inédito *Diario de Montpellier*, recuerda que fue "Maestro de escuela" (de segundo, quinto y sexto grado), desde que llegó a Caracas en 1956. Precisamente en el colegio privado "Santa Mónica", perteneciente a un tío suyo, conoció a Maritza Corrales, a quien, de acuerdo con su testimonio encerraría entre tres y dos para convertirla en su esposa: En el *Diario...* relata que ante el anuncio de ella según el cual se había comprometido con otro

... "...le mandé una misiva contundente en la que afirmaba, ... que aún casándose con otro, los hijos le nacerían con la cara mía. Sí, con mi boca grande, con mi nariz chata de mano de gato, con mis cejas pobladas y mis ojos tiernos y de mirada profunda a lo Alain Delon. Con mi mandíbula cuadrada, y mi barba partida y mis camanances. Y ahí sí que se asustó, al extremo de romper el pacto... y llegar al día siguiente, diciéndome que a quien quería realmente era a mí, que si *patatín*, que si *patatán*, y que si esto y que si lo otro." (p. 187 del manuscrito).

A su oficio docente inicial, agrega su autocatalogación como "Negro-escribidor" o "Escritor-negro", dedicado a elaborar por encargo los informes y trabajos de algunos de sus compañeros de la Facultad de Derecho (carrera en la que se inscribió mientras continuaba enseñando

en la escuela primaria). Deja luego la praxis pedagógica y continúa sus estudios de Derecho (profesión que ejerció luego por más de treinta años), al tiempo que se inscribe también en el Instituto Pedagógico de Caracas, en Filosofía y Ciencias de la Educación, para asumirse definitivamente como escritor, a partir de 1977, ("oficio definitivo de mi madurez cuasi secreta", expresa p. 191, *idem*)

Es preciso recordar además que Romero debe los primeros sondeos analíticos de su obra inicial a dos de nuestros más agudos y consecuentes críticos literarios: Manuel Bermúdez y Alexis Márquez Rodríguez, quienes sabiamente supieron detectar desde un comienzo la potencialidad de una carrera literaria que se volvería aluvional a partir de ese momento. Como si se hubiese activado una chispa de fuego frente a un río de combustible. En tanto Bermúdez (1978) no dudó en calificar los relatos de *Infundios* como "cuentoemas", Márquez Rodríguez, a raíz de la participación de dos cuentos del autor en el concurso de *El Nacional*, había expresado en la contraportada de *El hombre contra el hombre* (1977) lo siguiente:

"...en la cuentística venezolana ha habido autores-hitos, figuras que han renovado en nuestro medio el arte del cuento, que han señalado caminos y abierto perspectivas. En su tiempo lo fueron Julio Garmendia, Gustavo Díaz Solís y Antonio Márquez Salas, entre otros. Denzil Romero es de esa misma estirpe. Sus cuentos, inéditos hasta el presente, pese a que los escribe desde hace más de diez años, inauguran en Venezuela un tipo de narración que hasta ahora no había sido ni siquiera intentado. A falta de mejor caracterización, podríamos llamarlo el **cuento culto**. Es un tipo de narración en que el autor convoca una vastísima cultura universal, cuya extensión por lo demás no lo hace perder hondura. Una verdadera erudición, que sin embargo, no resulta cargante ni pesada".

Pero como suele ocurrir en el curioso ámbito de la literatura latinoamericana, medio en el cual, y salvo raras excepciones, se hace

difícil que un narrador alcance notoriedad a partir de la narrativa breve, las "romerías" de Denzil pasarían luego a probar suerte en la novela, género en el que, sin abandonar el estilo ni el tono descrito por Márquez Rodríguez, se convertiría en un autor recurrentemente controversial.

Primero, con **La tragedia del Generalísimo** (1983) logró despertar no solamente la atención del editor Carlos Barral, y su consecuente difusión inicial en un medio tan competido como el español, sino también las loas del jurado que ese mismo año le concediera el Premio Casa de las Américas.

Luego vendría una etapa menos conocida en la que aparecen otras dos novelas cuyas pocas atenciones por la crítica: **Entrego los demonios** (1986) y **Grand tour** (1987). No obstante, aquello significaba apenas el prelude silencioso de lo que sería después su rápida internacionalización. Su proyección, más allá de las fronteras venezolanas, se extendería hacia Colombia, México, Argentina, Perú, Ecuador y otros países, gracias, primero a su innegable ardid imaginativo de fijarse libérrimamente en la figura histórica de varios personajes ligados al proceso independentista: aparte del Generalísimo, a quien puso a deambular en otras tres novelas, también lo atrajeron las peripecias de Simón Bolívar, Pedro Carujo y Manuela Sáenz.

Precisamente a esta última la puso a pasearse por cuanta peripecia sexual es posible en el universo de la ficción, sin que importara mucho si lo hacía con hombres, primos, sacerdotes, sirvientes y hasta con otras damas.

Segundo, al hecho de que sobre la novela que escribiera acerca de tan importante dama y tan singulares actos de conducta imaginaria (**La esposa del Dr. Thorne**, 1988) recayera el galardón español de "La sonrisa vertical". Me atrevería a aseverar que fue mucho el escritor venezolano, en particular, y latinoamericano, en general, que deseó verse envuelto, no tanto en la concesión del premio (que de por sí ya era un hecho muy resaltante en un ambiente literario como el nuestro), sino en las secuelas que lo acompañaron. Ya la historia literaria ha demostrado suficientemente, y en muchas partes del mundo, que no hay indicio más

revelador del destino y potencialidad de proyección de un texto literario que un escándalo o una polémica. Y si se trata del surgimiento simultáneo de ambos, ni se diga. Con mayores o menores efectos posteriores, y por muy distintas razones que van desde lo pecaminoso hasta lo lingüístico y lo anecdótico, esa suerte la han vivido en menor escala otros escritores nuestros, entre quienes es difícil no mencionar, por ejemplo, a Guillermo Meneses ("La mano junto al muro", 1951), Salvador Garmendia ("El inquieto anacobero", 1976), Chevigé Guaiké ("Paique", 1974), Lourdes Sifontes Greco ("Evictos, invictos, convictos", 1982), Ángel Gustavo Infante ("Joselolo", 1988) y a Igor Delgado Senior ("Glorias de traspatio", 1990).

Si el escándalo tiene que ver con una virgen, un santo o un héroe sin partes pudendas visibles ni hormonas, sálvese quien pueda porque la suerte del escritor está echada. Nadie podrá quitarle lo escrito. Y ese había sido precisamente el caso de la Manuela de Denzil: santa para algunos, virgen para otros y heroína para todos, como referente histórico acartonado, endurecido en las estatuas y en los manuales escolares, de haber sido nominada hasta ese momento como "La Libertadora del Libertador", el ingenioso escritor osaba convertirla en la "Libertadora de la (Avenida) Libertador", según comentarios de la prensa de esos días. Es decir, valiéndose de su autonomía de novelista, el narrador se había dedicado a imaginar todo lo que la historia oficial había omitido. Y por supuesto que las reacciones no se hicieron esperar. Valgan de recordatorio algunos titulares o fragmentos de la prensa de esos días:

"La obra más deplorable de la bibliografía venezolana desde que las prensas dejaron oír por primera vez su ritmo característico, allá en los tiempos bellistas" (José Rivas Rivas, **El Nacional**, 17-05-88).<sup>5</sup>

"Sociedad Bolivariana de Ecuador pedirá castigo para Denzil Romero. "(El coronel Sergio Enrique Girón) dijo que el romero es una planta americana que sometida a combustión perfuma el ambiente. Otra,

<sup>5</sup> José Rivas Rivas es además autor del libro **Carta de Manuela Sáenz a su porno detractor** (1990), texto supuestamente ficcional en el que la "agredida" dirige una amplia carta de respuesta a Denzil Romero.



el romerillo, produce un efecto totalmente contrario. Y este es el caso, Denzil Romerillo está despidiendo olor nauseabundo en los ambientes de nuestra patria" (*El Nacional*, 29-05-88).

"Quieren quemar vivo a Denzil Romero por novela erótica sobre Manuelita", "el libertino escritor venezolano que tiene nombre de antibiótico" (*Últimas Noticias*, 2-6-88).

"Nelson Zapata Espinosa (a) El Caballero Bolivariano, reta a duelo a Denzil Romero, con las armas que elija, en Caracas, Bogotá o Quito, o en cualquier ciudad que elija el difamador" (*El Diario de Caracas*, 9-8-88).

Los ecuatorianos también reclaman por los insultos contra Simón Bolívar, a quien el novelista venezolano calificó de "cornudo jubiloso" (*Últimas Noticias*, 11-6-88).

De modo que se desató la persecución, vinieron las recriminaciones, los insultos y, por supuesto se multiplicaron los lectores y la novela adquirió una rapidísima fama en los países bolivarianos, con sus repercusiones en la madre patria, por supuesto. Lo que a todas luces indicaba que la celebridad del texto era un hecho, independientemente de los razonamientos y quejas de los protestantes y de su jerarquía. Entre quienes lo acusaban de pornógrafo, difamador y perverso deformador de la historia estuvieron, por ejemplo, Pedro Jorge Vera y Alfonso Rumazo González (ecuatorianos), Leopoldo Azancot (español), José Gnecco Mozo y Enrique Pulecio (Colombianos), José Rivas Rivas y Oscar Rojas Jiménez (venezolanos). Y, por supuesto, con el refuerzo crítico de quienes estuvieron a favor de la libertad de escritura, los venezolanos Guillermo Morón y Juan Liscano, además del crítico colombiano José Consuegra, por ejemplo.<sup>6</sup> Puedo recordar también una aguda frase de Igor Delgado Senior, quien en su columna

<sup>6</sup> Información general sobre la polémica y sus repercusiones puede ser consultada en los reportajes "Manuelita Sáenz es ángel pero podría ser demonio" (Manuel Abrizo, *El Diario de Caracas*, 13-5-88) y "Los libertadores usaban el sexo" (Viviana Gorbato, *El Nuevo Periodista*, Buenos Aires, 24 al 30-6-88

semanal, "Fuegos de palabras", saludaba a los aguerridos polemistas con uno de sus acostumbradas parodias lingüísticas: "La Manuela de Denzil es pura paja".

Y más allá de las amenazas de una protesta diplomática formal de Ecuador frente a Venezuela y una querrela judicial ante los tribunales limeños, incoada en contra del autor por una sobrina bisnieta de la heroína, la novela llegó incluso a desencadenar aspectos positivos para el re-conocimiento de la supuesta agredida: por expresa orden del presidente Alan García, consiguieron sus restos mortales en las afueras de un cementerio de Paita, a mil kilómetros de Lima; y se comenzó a gestionar en Quito la fundación de un museo para honrar su memoria.

En realidad, este acontecimiento merece un largo capítulo pero baste con estos detalles por el momento, para pasar a los postulados estéticos de tan particular escritor. Obviamente que la razón más importante de su posición sobre la historia y sus referentes radicó en el hecho de moverse en el terreno de la ficción. Asumió perfectamente su misión literaria de invencionero, al afirmar que "la historia no es un tema novelable en sí mismo. No cuento cómo fue, sino como yo quisiera que hubiera sido" (Declaraciones a Susa Dasca, *Cambio 16*, Madrid, 3-2-88). Idea que completaría luego con las siguientes palabras:

"Para mí, la historia es un pretexto, un tema literario como cualquier otro que, por sí, junto a la literatura constituye otra forma de articular la realidad, pero cuyos episodios, anécdotas y documentos (parciales o parcializados normalmente, porque siempre han sido y seguirán siendo seleccionados y combinados por los ganadores en contra de los perdedores, como tantas veces se ha dicho), al entrar en el marco de mi trabajo se deshacen para integrarse en una conmixtura nueva, que en sí y *per se*, es un producto nuevo; un *bullebullir* de inferencias, conjeturas, sensaciones, necesidades, vislumbramientos, prejuicios, frustraciones, bondades, perfidias, momentos, espacios reversibles y todo ese mundanal de pequeñas y grandes experiencias que cada uno de nosotros lleva consigo." (*Diario de Montpellier*, p. 123 del manuscrito).

Le manifesté más de una vez que, además de su indudable imaginación desbocada, practicaba la premeditación en todo cuanto escribía. Nada hubiese pasado, por ejemplo, si la "adorable loca" no hubiese llevado el nombre de la heroína. De acuerdo con lo que afirmara en su ponencia de Eichstätt<sup>7</sup>, en la que según él se mostraba "desnudo", aparentemente no le agradó que alguna vez describiéramos en una antología su narrativa como "sodomasaquista". A raíz de su inclusión en la antología **Recuento** (1994), a cargo de un grupo de investigadores de la Universidad Simón Bolívar, y en la que se le clasificó como "palabrero", se decía lo siguiente:

"La narrativa de Denzil Romero muestra a un creador de gran erudición. Sus cuentos y sus novelas ofrecen dos tendencias: lo histórico y lo erótico. Su lenguaje es barroco, hay un gusto por la palabra, por la descripción del detalle, por la repetición constante del adjetivo que califica y caracteriza. A veces la acumulación de palabras y referencias es tan excesiva que hace difícil su lectura, y la anécdota tiende a diluirse. En su narrativa hay un afán de resaltar el mal, la perversión, el lado podrido y miserable del hombre; y una predilección por lo sodomasaquista" (**Recuento**, 1994: 249).

Supuesta acusación a la que ripostó:

"Pero, dejemos de lado estos excesos imaginativos que me revelan como "un escritor con predilección por el sado-masoquismo". ¿Sado-masoquista yo? ¡Ay, Dios, quién lo diría! Así terminaron considerándome, hace poco, caprichosamente y quizás no tan caprichosamente, unos investigadores y críticos literarios de mi país a la hora de presentar un cuento mío en una reciente antología de narrativa" (Romero, 1999: 182).

<sup>7</sup> "Lenguaje, erotismo e historia". En Karl Kohut (edit., 1999), **La literatura venezolana hoy. Historia nacional y presente urbano** (pp. 179-188).

Pero luego, en la informalidad de la conversación de café, aseguraba que nada lo divertía más que lo acusaran de algo, que se comentara su obra. En la misma ponencia referida confirmaba además, sin decirlo explícitamente, que se trataba de un narrador a quien muy bien correspondía el calificativo de "palabrero" dentro del que lo habíamos catalogado. Porque, a su propio decir, y en nuestra opinión, era un verdadero cultor de la palabra,<sup>8</sup> tanto —agregaría yo— que su regusto verbal muchas veces pone en juego la comprensión de la anécdota de algunos de sus textos.

Siempre le manifesté también su habilidad para hacerse notar (hecho que jamás le critiqué y que más bien le aplaudí, por ser uno de los escritores nuestros más sinceros en no negar los fulgores del ego que todo artista guarda consigo). Romero reconocía lo que a otros les da cierta vergüenza aceptar: primero, que escriben con la esperanza de un reconocimiento de los lectores y la crítica y, segundo, que para ello es preciso dedicarse al oficio y no menospreciar la promoción, provenga ésta de la academia o de cualquiera otro medio. Jamás tuvo empacho en reconocer su "Vehemencia para ganar premios y concursos".<sup>9</sup> No por azar había abandonado sin ningún remordimiento su lucrativo ejercicio del Derecho para dedicarse de lleno a la literatura, una vez conocidos los estimulantes elogios que recibiera su primer libro de cuentos (**Infundios**, 1978), con la fortuna incluso de que varios investigadores y/o escritores de distintas partes se ocuparían de su obra.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> (Cuando niño) "Las palabras eran para mí, como juguetes. Cada vez que encontraba una nueva, la incorporaba a mi stock; la mimaba, la acariciaba letra por letra, sílaba por sílaba; dormía con ella, abrazándola, como si fuera ella un animalito de felpa." (idem, p. 182).

<sup>9</sup> Esta afirmación suya aparece, por ejemplo, en el discurso que pronunciara ante el Consejo Municipal del Distrito Aragua (17-3-84), al ser proclamado "hijo ilustre" de su pueblo natal. El texto completo aparece recogido en su libro **Lugar de crónicas** (1985, pp. 109-126).

<sup>10</sup> Valga recordar, por ejemplo, los trabajos de Guadalupe Mercado Méndez (1997); Antonio Isea (1997, 1999); Isaías Peña Gutiérrez (1980). Su obra ha recibido también la admiración y atención del investigador francés François Delprat y de los narradores venezolanos de generaciones más jóvenes: Cristina Policastro, Alberto Jiménez Ure, Ricardo Gil Otaiza, por ejemplo.

Hoy, apreciada su narrativa desde la ventaja que dan la ausencia y la distancia, es mucho más que obvio el diseño de su particular estética. Buena parte de sus personajes son simultáneamente explosivos y devastadores, sulfúricos, volcánicos desatados, como lo fuera en su entusiasmo el autor que los creo, quien al parecer disfrutaba planteando al lector un reto y una apuesta permanentes. Sus relatos son trenes de palabras que golpean cual martillos incesantes la competencia cognoscitiva del lector. Algo así como jugar con la paciencia lingüística del narratario, a través de tres elementos fundamentales:

1. la selección de un léxico y unas estructuras sintácticas recurrentemente innovadoras, a veces arcaísmos reinventados, revisitados o recuperados de la historia del español.
2. La referencia recurrente a aspectos sexuales y escenas que para algunos especialistas lindarían entre lo erótico y lo porno, pero siempre interesantes.
3. El juego inteligente de ubicarse en determinadas épocas para recrear atmósferas y hacerlas eco y espejo de la contemporaneidad, mediante la técnica del viaje, como él mismo lo confiesa en esa excelente y sabrosa novela autobiográfica que es su todavía inédito **Diario de Montpellier**:

"Toda novela que merezca llamarse tal es itinerante y significa un tránsito, la metáfora de un viaje o, si lo prefiere, el viaje como metáfora. Ella se despliega y se realiza en el espacio-tiempo, un espacio y un tiempo que se hacen y se deshacen a la vista del lector. Por lo demás, admito que para mí el viaje o "lo itinerante" es una imagen recurrente. ...ese *vagavagar* al que soy tan dado, lejos de significar superficialidad en el tratamiento del asunto novelesco, enriquece la narración y le imprime materialidad y validez artística. Y es que la vida misma... entendida o no como novela, es un viaje; un solo viaje desde el nacimiento hasta la muerte." (p. 149 del manuscrito).

En su escritorio se han quedado varios libros a la espera de editor: una novela sobre las peripecias de Alejandro de Humboldt en nuestras tierras (**Recurrencia equinoccial**), otra, que ya hemos citado en varias ocasiones, extraña, curiosa, el **Diario de Montpellier**, que constituye un texto total, a medio camino entre la novela convencional y otros géneros narrativos, confesional; un inmenso fresco autobiográfico en el que personajes de la literatura y de la vida cotidiana se dan la mano, bajo la dirección de una voz narrativa que igualmente se funde con la del autor concreto del texto. Mediante una estrategia discursiva capaz de sacar de quicio a ciertos preceptistas anclados en las clasificaciones genéricas más ortodoxas, en el **Diario...** el autor se asume a sí mismo como narrador-personaje y deja fluir un interesantísimo caudal de datos muy importantes para el análisis de su obra. Se trata de un texto paródico y absolutamente desacralizador que abarca diversas tipologías: desde el sabroso y convencional chisme y la espontánea nota de diario, hasta la carta, la autobiografía, la exposición conceptual, el cuento, la fábula y la apología. Quedan además dos obras de teatro que jamás se representaron, al parecer debido a la muerte repentina de Carlos Jiménez (**Miranda en el reino y El esperpento**), un libro de cuentos (**Un instante en la vida**), una antología de poetas venezolanos que había venido publicando progresivamente y por encargo, a través de la RED (**Poesía persistente**. Venezuela 1846-1996) y, finalmente, otras dos novelas inconclusas, la cuarta entre las que había ofrecido dedicar a Francisco de Miranda, sus peripecias en el marco de la Revolución Francesa (**En el arco de la estrella**) y otra intitulada **Bolívar habla con Bolívar sobre Bolívar**. Del texto que cerraría el periplo del Generalísimo apenas nos dejó un título: "Patria herida en el corazón" y la descripción de un posible argumento: "El fracaso de Miranda frente a la Primera República, el fracaso de las dos expediciones libertadoras, hasta la época actual que es el gran desbarajuste del proyecto mirandino, y en definitiva, del proyecto bolivariano" (El Nacional, 10-09-96, "Yo he sido Francisco de Miranda", entrevista de Rubén Wisotzki).

En síntesis, he intentado formular en este artículo un acercamiento al periplo vital y a la obra de uno de nuestros más interesantes escritores de este fin de siglo. Lo he presentado como siempre lo percibí, juntando lo humano con lo estético y escapándome

en ocasiones de los rigores académicos. Queden estas ideas como el introito para un estudio posterior de la narrativa romeriana, reveladora y abrumante, apasionante y contundente.

## ANEXO

### Ficha bio-bibliográfica

#### **Denzil Romero**

Aragua de Barcelona, 24-07-1938 – Caracas, 7-03-1999.

Abogado (UCV, 1961), Profesor (Instituto Pedagógico de Caracas, 1963)  
Narrador, ensayista, antologista y cronista de prensa.

#### Libros publicados (1977- 1998: 17)

**El hombre contra el hombre** ( cuento, 1977. Caracas: El gusano de luz).

**Infundios** (cuentos). Caracas: Síntesis dosmil, 1978 (Premio Municipal del Distrito Sucre, 1978)

**El invencionero** (cuentos). Caracas: Monte Ávila, 1981 (Premio Municipal, Caracas, inédito, 1980; Premio CONAC de Narrativa, éditó, 1983)

**La tragedia del Generalísimo** (novela) Barcelona: Argos Vergara, 1983 (Premio Casa de las Américas, 1983: finalista del Premio "Rómulo Gallegos, 1985). 2ª. Edic., 1984. La Habana: Casa de las Américas. 3ª. Edic., 1985. Caracas: Contexto audiovisual 3. 4ª. Edic., 1987. Caracas: Alfadil.

**Lugar de crónicas** (crónicas). Caracas: Academia de la Historia, 1985 (incluye "El muchacho que era yo", Premio de Crónica de El Nacional, 1985).

**35 cuentistas contemporáneos de Venezuela**. Sarajevo: 1985 (Selección, prólogo y comentarios de DR, originalmente publicado en serbo-croata)

**Entrego los demonios** (novela). Caracas: Alfadil, 1986.

**Grand Tour** (novela). Barcelona (España): Laia, 1987; Caracas: Alfadil, 1987. 2ª edic. Caracas: Alfadil, 1988.

**La esposa del Dr. Thorne**. (novela). Barcelona: Tusquets, 1988 (Premio de novela erótica, La sonrisa vertical). Edic. del Círculo de Lectores. Bogotá: Colombia, 1988. Edic. de Alfadil. Caracas, 1989. Reediciones de Tusquets: 1988 y 1990.

**Tardía declaración de amor a Seraphine Louis**. (cuentos). Barcelona (España)-Caracas: Laia-Alfadil, 1988 (incluye el cuento del mismo título, Premio José Eustasio Rivera, Neiva, Colombia, 1988).

**La carujada** (novela). Caracas: Planeta, 1990.

**Parece que fue ayer** (novela). Caracas: Planeta, 1991 ("Primera finalista" en el certamen "Novedades Diana", México, 1991). Edic. de Diana, México, 1991. Edic. de Planeta, Bogotá, 1992.

**Códice del nuevo mundo** (antología temática de los cronistas e historiadores de Indias). Bogotá: Planeta, 1993.

**Tonatio Castillán o un tal Dios Sol**. Caracas: Monte Ávila, 1993. (finalista del Premio Planeta, España, 1991)

**El corazón en la mano** (cuentos). Caracas: Grijalbo, 1993.

**Amores, pasiones y vicios de la gran Catalina** (novela). Caracas: Grijalbo, 1997

**Para seguir el vagavagar** (novela). Caracas: Monte Avila, 1998 (Premio Municipal de Caracas, 1999).

#### Libros inéditos (hasta noviembre de 2000: 8)

**Diario de Montpellier** (novela)

**Recurrencia equinoccial** (novela)

**Miranda en el reino** (cap. de **Grand Tour**, adaptado para teatro por el autor).

**El esperpento** (Homenaje a Valle-Inclán. Guión y selección de textos de DR).

**Un instante en la vida** (cuentos)

**En el arco de la estrella** (novela, inconclusa)

**Bolívar habla con Bolívar sobre Bolívar** (novela, inconclusa, antes anunciada como **Patria herida en el corazón**).

**Poesía persistente** (una antología en progreso). Venezuela 1846-1996. (para Compuserve, Selección, prólogo y notas de DR).

### Bibliografía

Barrera Linares, Luis (coord., 1994). **Re-cuento**. Antología del relato breve venezolano. Caracas: Fundarte.

Barrera Linares, Luis (1995). **Discurso y literatura**. Caracas: La Casa de Bello.

Delprat, François (1999). "La novela venezolana revisa la historia venezolana. Tres desafíos a la ideología: Adriano González León, Francisco Herrera Luque y Denzil Romero". Ponencia. Simposio "La literatura venezolana hoy". Lieja, Francia: Université de Liège, 24-4-99 [publicada posteriormente en **ALEPH**, 14. Lieja: Universidad de Lieja, Bélgica, febrero de 2000, pp. 7-25].

Isea, Antonio (1998). **Lo barroco y la escritura autobiográfica en La Tragedia del Generalísimo**. Michigan (USA): Western Michigan University. Tesis Doctoral.

Isea, Antonio (1999). **Historiografía y ficción en la narrativa de Denzil Romero**. Barquisimeto: Fondo editorial "Río Cenizo".

Kohut, Karl (edit. 1999). **Literatura venezolana hoy. Historia nacional y presente urbano**. Madrid: Iberoamericana.

Liscano, Juan (1995). **Panorama de la literatura venezolana actual**. Caracas: Alfadil.

Mercado Méndez, Guadalupe (1997). **De la mitología y su influencia en La Tragedia del Generalísimo de Denzil Romero**. Montpellier (Francia): Universidad de Montpellier. Tesis Doctoral.

Rivas Rivas, José (1990). **Carta de Manuela Sáenz a su porno detractor**. Caracas: FHE, Universidad Central de Venezuela.

Sambrano Urdaneta, Oscar (1999). **Del ser y del quehacer de Julio Garmendia**. Caracas: Monte Ávila.

### Hemerografía

Abrizo, Manuel (1988). "Manuelita Sáenz es ángel pero podría ser demonio". **El Diario de Caracas**, 13-5-88).

Antillano, Pablo (1999). "El maestro". **El Nacional**. Caracas, 14-3-99.

Bermúdez, Manuel (1978). "Los cuentoemas de Denzil Romero". **Suplemento Cultural (Últimas Noticias)**. Caracas, 18-12-78.

Bermúdez, Manuel (1999). "La libertad de conciencia no se enajena". **Papel literario (El Nacional)**. Caracas, 14-3-99.

Dasca, Susa (1988). "Denzil Romero: He querido demostrar con esta novela que los políticos también tienen sexo". **Diario 16**. Barcelona (España), 3-2-88.

Flores, María Antonieta (1999). "Denzil Romero con el poder de sus lumbrecías". **Verbigracia. (El Universal)**. Caracas, 9-1-99.

Gil Otaiza, Ricardo (1999). "Soy un rey, soy un príncipe". **Verbigracia (El Universal)**. Caracas, 13-3-99.

Gorbato, Viviana (1988). "Los libertadores usaban el sexo". **El nuevo periodista**. Buenos Aires, 24/30-6-88.

Hernández D' Jesús, Enrique (1999). "Denzil Romero en adversos milagros". **Papel literario (El Nacional)**. Caracas, 14-3-99.

Jiménez Rojas, Oscar (1988). "Manuelita fusilada" **El Universal**. Caracas, 4-6-88.

Jiménez Ure, Alberto (1999). "Denzil Romero ¿escritor polémico?". **Verbigracia (El Universal)**. Caracas, 22-5-99.

Márquez Rodríguez, Alexis (1977). "Cuenta de libros". **El Nacional**, 1-2-77 (firmado: Gamma)

Peña Gutiérrez, Isafas (1980). "Cuento de Denzil Romero". En **Década 80**. Bogotá (mayo, 1980).

Policastro, Cristina (1999). "En clave de inmenso". **Papel literario (El Nacional)**. Caracas, 14-3-99.

Rivas Rivas, José (1988). "Bellaquería de la literatura". **El Nacional**. Caracas, 17-5-88).

Rumazo González, Alfonso (1988). "Libro venezolano criticado en Madrid". **El Universal**. Caracas, 4-6-88.

S/f (1988). "Ecuador entero está disgustado por novela erótica sobre Manuela Sáenz". **Últimas Noticias**. Caracas, 11-6-88.

S/f (1988). "Quieren quemar vivo a Denzil Romero por novela erótica sobre Manuelita". **Últimas Noticias**, 2-6-88.

Urrejola, Rafael (1988). "Sociedad Bolivariana de Ecuador pedirá castigo para Denzil Romero". **El Nacional**. Caracas, 29-5-88.

Wisotzki, Rubén (1996). "Yo he sido Francisco de Miranda". **El Nacional**. Caracas, 10-9-96.

---

**El Enfoque Comunicativo y sus Implicaciones – Una visión desde la enseñanza de la lengua materna en un marco democrático**

---

**Sergio Serrón M.  
CILLAB-IPC-UPEL**

**Resumen**

A partir de una revisión de los elementos básicos del enfoque comunicativo (competencia comunicativa, fundamentos teóricos y metodológicos), se desarrollan algunas consideraciones acerca de su funcionamiento en el aula y en la sociedad, para presentar al final algunas breves reflexiones acerca de las posibles implicaciones de una consideración societaria de la competencia comunicativa en función de una cultura democrática apoyada en una cultura comunicativa.

**Palabras claves:** Enfoque comunicativo, competencia comunicativa, cultura comunicativa, cultura democrática.

**Abstract**

Starting from a communicative approach's basic elements review (communicative competence, theoretical and methodological basis), some considerations on its functions into the classroom and society are settled, to finally state some briefly reflections on possible implications of the communicative approach's societary deal on dependence of a democratic culture based on a communicative culture.

**Key words:** Communicative approach, communicative competence, communicative culture, democratic culture.

## Introducción

El tema del enfoque (preferimos esta denominación a método o programa) comunicativo ha sido habitual en la enseñanza e investigación en lenguas dos. No obstante, aunque son muchos los trabajos y programas que hablan o se orientan en esta dirección, en el campo de nuestra lengua materna parece no haber recibido igual atención. En este artículo haremos algunas reflexiones acerca de los alcances teóricos y metodológicos del enfoque comunicativo en esa área, centrandó nuestra atención en su referente natural: la competencia comunicativa. Finalmente, nos ubicaremos en el marco social e ideológico en que hemos venido trabajando últimamente y haremos una breve reflexión sobre un aspecto que profundizaremos en otro trabajo: la competencia se concreta en una cultura comunicativa y ésta, a su vez, en una cultura democrática, objetivo natural de la educación tal cual lo expresa la Constitución de nuestra República Bolivariana.

### Lo que nos une (y nos separa): enseñanza de lengua materna y de lenguas extranjeras

Este apartado está vinculado, algo más que en el título, con Antonini (1995b): lingüistas, profesores de lenguas (materna y segundas) y otras disciplinas, estamos enfrentados a problemas que confrontan soluciones muchas veces comunes (Vid también Serrón, 1998b). Durante mucho tiempo, la existencia de una frontera insuperable, no sólo en cuanto a objetivos, teorías y metodologías, sino también, en cuanto a aspectos ideológicos, hizo transitar caminos que parecían inconciliables. Sin embargo, con la insurgencia de la lingüística aplicada, la enseñanza de la lengua materna recibe y adapta algunos modelos exitosos de la enseñanza de segundas lenguas, entre ellos, el comunicativo. Por esa razón, en las próximas páginas, vincularemos los aportes teóricos y metodológicos en ambas modalidades con el fin de comprobar que tienen mucho para compartir.

\* En virtud de la intención de poner al alcance del lector una amplia gama de información actualizada sobre los aspectos tratados, el texto abunda en referencias bibliográficas que puedan ser consultadas. De la misma forma, las citas textuales y las notas al pie de página pueden contribuir a esa visión diversa. No obstante, una lectura menos profunda puede omitir estos elementos.

Varios autores se han referido a la relación entre lengua materna y lenguas extranjeras. Valenzuela (1971) expresa:

La aplicación de la lingüística, de la tecnología y de los resultados incipientes de la investigación sobre los procesos de aprendizaje ha dado ya frutos apreciables en la enseñanza de idiomas (del lenguaje como segunda lengua). La teoría formulada por R. Lado referente al aprendizaje de otro idioma distinto de la lengua materna, ha servido de inspiración para este trabajo." (1971, p. 10, ).

No obstante, más adelante puntualiza: "El aprendizaje de un segundo idioma y su didáctica difiere, sin embargo, en puntos esenciales, del aprendizaje de la lengua materna y por ello no se trata de un paralelismo, pero es justo reconocer su capacidad sugeridora" (Op. cit. p. 10-11, subrayados nuestros).

Bouton, por su parte, señala: "El reconocimiento de las aportaciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua extranjera podían ser traspuestas provechosamente a la problemática de la enseñanza de la lengua materna" (1982, pp. 10-11)

Quilis (1978) en forma similar, afirma : "En nuestra opinión, muchos de los logros de la lingüística aplicada [a la enseñanza de segundas lenguas] podrías tener una consecuencia inmediata en la enseñanza de la primera lengua".

Páez, al que nos referiremos más adelante con mayor detenimiento, se muestra partidario de recurrir a la metodología señalada para las lenguas extranjeras:

Es indudable que mientras más conocimiento se acumule acerca de la adquisición de la lengua materna (e incluso de sus semejanzas - más que de sus diferencias - con la adquisición de una segunda lengua) mayor es la probabilidad de hacer más efectiva la enseñanza idiomática." (1985, p. 31).

Y más adelante dice: "La anterior no es una metodología novedosa; por el contrario es la metodología típica de la enseñanza idiomática de lenguas extranjeras en las tres últimas décadas." (Op. cit. p. 37). Finalmente señala "Aun cuando la proposición de Van Ek [Nivel Umbral - infra] se refiere exclusivamente a estudiantes de lenguas extranjeras, creemos que la misma puede adaptarse para satisfacer las orientaciones de la enseñanza comunicacionalista de la lengua materna" (Op. cit. p. 125).

Es de destacar que algunos autores han expuesto fundamentadas observaciones a la aceptación en lengua materna sin más de los modelos de lenguas extranjeras, como ya vimos en las citas de Valenzuela. Entre otros, se destaca Obregón:

Es preciso señalar que hemos observado cierta intuición de este enfoque en la opinión de colegas que buscan solución al problema de la enseñanza de la gramática materna, por ejemplo, al enfocarla como extranjera; pero desconocen la disciplina que ha desarrollado la base teórica y los métodos apropiados. En realidad, los problemas de aprendizaje que presenta una segunda lengua son muy diferentes de los de primera" (1988: p. 84).

Pero también, desde el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, se subrayan similitudes y diferencias: "La interrogante que a menudo se plantea es si enseñar una segunda lengua es lo mismo que enseñar lengua materna. Varias investigaciones podrían dar la respuesta: sí y no" (Gibbons, 1993: 9)<sup>1</sup>. Por su parte, Marcos M. y Sánchez (1991, pp. 37-38) las separan tajantemente, aunque hay que establecer que estos autores no distinguen entre adquisición y aprendizaje.

<sup>1</sup> Vid: Gibbons, 1993 Capítulo 2, especialmente pp. 10 y 11, Gaonac'h, 1987, pp. 188 y ss., y Ravera, 1990, pp. 13-16.

Una tercera posibilidad - poco explorada - de conexión entre estas modalidades deviene interesante tanto desde el punto de vista teórico como metodológico: la enseñanza sistemática de una de las lenguas a hablantes bilingües (por ejemplo adolescentes hispanos en Estados Unidos). Valdes (1978) y Faltis (1990), entre otros, señalan similitudes y diferencias de esta modalidad con las dos anteriores y sería muy fructuoso en el futuro, revisar esta trilogía desde diversas ópticas.

En resumen, a lo largo del tiempo diversos especialistas en diferentes lenguas maternas, han recurrido a la enseñanza de lenguas extranjeras para buscar desde sugerencias didácticas hasta principios teóricos y metodológicos, sin dejar de percibir sus respectivas especificidades, pero subrayando sus conexiones y sus aportes. En la misma forma, los especialistas en Lengua 2, han mantenido contactos cada vez más productivos con la lingüística en general y, sus acercamientos con nuestra área, han sido evidentes.

En las siguientes páginas, abordaremos el enfoque comunicativo, sin duda, uno de los más definidos puntos de encuentro.

### El enfoque comunicativo

Con relación al enfoque comunicativo no son muchas las definiciones precisas que podemos encontrar, ni en lenguas extranjeras ni en segundas lenguas<sup>2</sup>. Por el contrario, como se ha investigado en segundas lenguas, son muchas las incoherencias, confusiones e

<sup>2</sup> Recordemos que lengua dos ("cualquier sistema lingüístico adquirido después de la lengua materna") se divide en lengua extranjera (segundo sistema lingüístico adquirido fuera de su contexto de uso, por ejemplo, el inglés que se aprende en Venezuela) y segunda lengua (segundo sistema lingüístico adquirido en su contexto de uso, francés aprendido por un inmigrante en Francia) (vid, Serrón, 1993).

<sup>3</sup> Hemos hecho nuestras referencias, preferentemente, dentro del campo de enseñanza del español como lengua materna. Con relación a otras modalidades del español (lengua extranjera) y de otras lenguas, las referencias son mucho más abundantes pero no agregan a la idea central: enseñar para comunicarse, sino que introducen matices que distinguen unas de otras, tampoco son más específicas en cuanto a arriesgar una definición, en general, como señalamos, describen. Vid también Amáez (1989 y 1993), Serrón (1989) y sus bibliografías.



ignorancias que todavía hoy imperan. La mayor parte de los trabajos prefieren describir que definir<sup>3</sup>: "Éste [el contenido] es el componente más trabajado y elaborado de un método comunicativo" Sánchez, (1987, p. 24). Un acercamiento lo establece el mismo autor: "Un método comunicativo no hace sino apoyarse en esta realidad ["el énfasis en la lengua como instrumento de comunicación"] y en el razonamiento que la analiza y la explica para justificarse a sí mismo" (p. 23).

Páez resume muy acertadamente:

El modelo que hemos elaborado en este trabajo requiere de la cuidadosa implementación de quienes estén convencidos de que enseñar la lengua materna es enseñar a comunicar. Y enseñar a comunicar es enseñar a actuar lingüísticamente de manera satisfactoria para un colocutor y/o un espectador, en función de una meta y en adecuación a un contexto social determinado. Como tal, esta actuación implica el manejo de instrumentos lingüísticos, procedimientos retóricos y normas de valoración e interpretación comunicacionales. En la base de esta actuación está el desarrollo cognoscitivo. Enseñamos escolarmente la lengua materna para enseñar a pensar, para aprender a ser inteligentes y a ser sensibles a nuestro mundo humano y material, para obtener socialmente el beneficio de una participación crítica, leal y creadora, para ser libres. (1985 p. 136).

Lomas y Osoro señalan los objetivos generales del área (lengua materna) con una orientación netamente comunicativa:

- Por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.
- Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación, que ligan los usos orales, escritos o iconográficos, así como los procesos cognitivos de

adquisición y desarrollo del lenguaje, a sus contextos de producción y recepción. (1994, p. 22).

Luego, precisan la aplicación del concepto esbozado en el título del volumen (**El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**):

Frente a la obsesión por el análisis minucioso y preciso del objeto formal que es el sistema de la lengua (competencia lingüística), se trata ahora de que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en el que el uso comunicativo se produce (competencia comunicativa) (Op. cit. pp. 22-23).

El enfoque comunicativo busca desarrollar, desde todo punto de vista, la competencia comunicativa, por lo cual, antes de entrar en terrenos teóricos y metodológicos más concretos veremos en el apartado siguiente, algunos aspectos relacionados con dicha noción y sus alcances.

#### **La competencia comunicativa**

En las líneas siguientes, haremos algunas precisiones acerca del concepto de competencia comunicativa, su delimitación y caracterización.

Tres vertientes alimentaron la idea original (vid Canale y Swain, 1980-1988, Medina - 1990 y M. Llobera et al, 1995): Halliday y Hassan (1989) - continuadores de Firth y en buena medida de Malinowski (antropólogo al que la lingüística debe conceptos y desarrollos fundamentales en el camino de la contextualización y de los enfoques éticos y émicos), Hymes (1972/1995) - que la introdujo y fundamentó -, y finalmente Austin (1962) y Searle (reed. 1990). Por su relevancia en nuestro tema, nos centraremos en los aportes de Hymes y su impacto inmediato.

Su primer trabajo en esta dirección fue presentado en un simposio internacional sobre niños con discapacidades cerebrales y

abrió un camino interesante e insospechado. Para él, **competencia comunicativa** es 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 (o, interpretado y aplicado en el campo de lenguas segundas, lo que un extranjero debería aprender en cuanto a las actividades verbales de un grupo para poder participar en forma directa y apropiada en dichas actividades):

Hemos pues de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiera la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, en qué forma. En resumen, el niño se hace capaz de poseer un repertorio de actos de habla, tomar parte en sucesos de habla, y de evaluar sus logros por medio de otros. Esta competencia, aún más, forma parte integral de las actitudes, valores y motivaciones relacionados con la lengua, sus características y usos, y forma parte integral de la competencia para, y las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa. /.../ La adquisición de tal competencia se nutre, por supuesto, de la experiencia social, las necesidades y los motivos, temas candentes que, en sí mismos, son una fuente renovada de motivos, experiencias y necesidades. Rompemos de forma irrevocable con el modelo que restringe el diseño de una lengua a dos facetas, una relacionada con el sentido referencial y otra con el sonido y que define la organización de la lengua como consistente meramente en reglas que conectan aquellas dos. Este modelo implica que la única función del habla es la designación, como si las lenguas nunca hubiesen estado organizadas para el lamento, la alegría, la súplica, la advertencia para proferir aforismo, invectivas /.../. Un modelo adecuado de lenguaje debe diseñar éste dirigiéndolo hacia la conducta comunicativa y la vida social. (Hymes, 1995. p. 34/5).

De esa manera, una teoría de la competencia comunicativa deberá incluir conocimientos de cuatro tipos:

- un factor gramatical que establecería si algo es formalmente posible y hasta qué grado,
- un factor psicológico (cuya inclusión es discutida por Canale y Swain, 1988, p. 70) que establecería si algo es factible en función de la información humana procesada,
- un factor sociocultural que establecería en qué medida algo es apropiado en relación al contexto en el cual es usado y evaluado (en términos de Canale y Swain cuál es el significado social o el valor de una determinada oración),
- un factor probabilístico (término de Canale y Swain) es decir, si efectivamente ocurre. Si bien la competencia comunicativa no puede basarse exclusivamente en lo que tiene lugar no puede ignorarlo ya que algo que cumpla las condiciones anteriores (gramaticalidad, factibilidad, propiedad) pero que no ocurra efectivamente, debe ser considerado muy cuidadosamente a la hora de validarlo. Sobre este particular, Hymes señala explícitamente que el conocimiento de un sistema lingüístico y sus usos varían de un hablante a otro, por lo tanto los usos (y los juicios sobre los usos de los demás) "reflejan el conocimiento de cada uno" (Op. cit. p. 49).

A partir de lo anterior, Canale y Swain (1980, vid también Canale, 1995 especialmente p. 71 y ss y la revisión de Llobera, 1995) lo estructuran para su mejor comprensión y utilización en el campo específico de la enseñanza de lenguas extranjeras. Reconocen, en una primera versión, tres (sub-)competencias:

- gramatical (que en forma amplia correspondería a una competencia lingüística integral o en el código lingüístico) "relacionada con el dominio del código verbal, Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica" (Llobera, 1995: 66-67),
- sociolingüística (que atiende a los diversos aspectos relacionados con los códigos sociales y los roles inherentes)

“reglas socioculturales de uso y reglas del discurso” (ídem: 67), y, finalmente,

estratégica (que se determina en el manejo de estrategias que buscan mejorar la comunicación o superar las fallas de la comunicación): dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que puedan utilizarse por dos razones principalmente (a) compensar los fallos de la comunicación debidas a condiciones limitadoras en la comunicación real / .../ y (b) favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, hablar de forma lenta y baja deliberadamente con intención retórica (ídem: 70).

En una segunda versión (1983, citada por Llobera, 1995) agregan una cuarta sub-competencia: la discursiva, centrada en los conceptos de coherencia y cohesión (aspectos que en la tradición lingüística venezolana reciente cuenta con valiosos aportes y que deberían ser revisados en este marco): “modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros” (ídem: 68).

Moirand (1982) - en el ámbito europeo - reconoce también cuatro (sub) competencias: lingüística (en términos tradicionales), discursiva (que se determina en el manejo de los distintos tipos de discursos y situaciones), referencial (conocimiento del mundo) y sociocultural (basada en el manejo de reglas sociales y normas de interacción).

Siempre en el ámbito del Viejo Mundo, resulta interesante e imprescindible referir el exitoso Proyecto Lingüístico (pero en un marco político y cultural) del Consejo de Europa. Van Ek - uno de sus ideólogos - colocó como objetivo para la enseñanza de las lenguas extranjeras, la “habilidad comunicativa” (Communicative ability):

The overtly stated aim of foreign language teaching/ learning is nowadays almost invariably the ability to communicate. This ability may be referred to by means of a variety of terms but it is always the ability to use the foreign language for purposes of communication that is considered to be the essential object of foreign language

teaching and learning. The concept of communication is, of course, not restricted to oral face-to-face communication but covers the full range of interactional language activities, including text-interpretation” (Van Ek, 1986 p. 33)

Identificó seis componentes o competencias (algunos coincidentes, o parcialmente coincidentes, con los anteriores): lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social.

Es interesante complementar esta visión “pedagógica” con la definición de “competencia comunicativa” que con fines también estrictamente pedagógicos (en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras) utilizó Savignon (1972 y otros):

used the term communicative competence to characterize the ability of language learners to interact with other speakers, to make meaning, as distinct from their ability to perform on discrete-point tests of grammatical knowledge (Savignon, 1990, p. 264)

Una propuesta integradora es la de Lyle Bachman (1995) quien reconoce dos «competencias de la lengua», organizativa “habilidades involucradas en el control de la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, comprender su contenido proposicional y organizarlo para formar textos” (: 110), (incluye una competencia gramatical – vocabulario, morfología sintaxis, fonología, ortografía - y textual – cohesión y otra retórica) y pragmática: “actos y funciones que se intentan realizar /.../ y su adecuación (112), incluye una competencia ilocutiva y otra sociolingüística.

#### **Elementos (sub-competencias) componentes de la competencia comunicativa**

En las próximas páginas describiremos con un poco más de profundidad los elementos componentes de la competencia comunicativa en una visión integrada, intentando seguir, parcialmente, las diversas taxonomías vistas, pero sin dejar de reconocer sus limitaciones, las posibilidades de hacer otras más reducidas o más amplias<sup>4</sup>, el carácter eminentemente teórico de algunas descripciones o las observaciones que, sobre el particular, hace Berutto (1979, p.

71). En conjunto, permiten comprender mejor el proceso de una enseñanza comunicativa que busca desarrollar un usuario "capaz de ...".

<sup>4</sup> La lista podría enriquecerse con otras subcompetencias como, por ejemplo, la cronémica a la que hizo referencia recientemente Miquel Lloberas en un seminario en Brasil, o la escritural u otras.

#### **Competencia lingüística:**

Por competencia lingüística nosotros queremos dar a entender la habilidad de producir expresiones significativas formadas en acuerdo con las reglas del lenguaje en función de y respetando su significado convencional. Por "significado convencional" queremos dar a entender el que un hablante nativo podría normalmente atribuírsela a una expresión cuando la utiliza en forma aislada [es decir sin los significados derivados de contextos especiales]" (Van Ek, 1986, 39 - traducción nuestra).

Capacidad de producir e interpretar signos verbales/.../ implica no solo la facultad de comprender y de producir una cantidad ilimitada de oraciones nuevas sino también la capacidad de reconocer las oraciones mal formadas y eventualmente interpretarlas (vid infra competencia estratégica)" (Serrón, 1993, p. 10).

Canale (bajo la denominación de «gramatical» 1995: 66/7) la relaciona con el código lingüístico verbal y no verbal (características y reglas del lenguaje como vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.

Podría subdividirse en varias: fonológica, semántica, sintáctica y, suprasegmental. Es interesante señalar que algunos autores incluyen la paralingüística, infra) y para Berutto y otros, la suprasegmental formaría parte de la competencia "paralingüística":

"capacidad de variar las características prosódicas del significado/.../ según códigos 'paralingüísticos' que cubren el 'espacio' de comunicación fónica no agotada en la frase" (idem. idem).

**Competencia paralingüística** (competencia de la actuación): la capacidad de acompañar o sustituir los mensajes verbales con acciones corporales. Podríamos subdividirla en kinésica y proxémica. La primera se refiere a los signos "gestuales": señas, mímicas, actitudes de la cara o el cuerpo, movimientos varios del cuerpo. La segunda se refiere a la capacidad de modificar las distancias interpersonales y las posiciones espaciales según la naturaleza del acto comunicativo, la situación, los roles y otros elementos. Como hemos señalado, algunos autores, como Canale la incluyen dentro de la lingüística o gramatical.

**Competencia pragmática:** capacidad de integrar las competencias anteriores para lograr un acto comunicativo adecuado a la situación y a la propia intención. Hemos señalado que Bachman (1995) le da un carácter fundamental, aunque la define y caracteriza en forma similar: "las relaciones entre estos signos y los referentes por un lado, y los usuarios de la lengua y el contexto de comunicación por otro" (: 112). Reconoce dos competencias pragmáticas: la ilocutiva y la sociolingüística. También hemos destacado, como lo hace Lloveras, que el carácter central de la capacidad y habilidad pragmática está en producir actos coherentes y cohesionados. Se conoce también como **Competencia performativa:** capacidad de realizar el acto comunicativo con las funciones y los fines deseados, en otras palabras: producir actos exitosos. Para algunos autores (por ejemplo Van Ek, Op. cit.) la competencia sociolingüística cubriría aspectos relacionados con la competencia pragmática y, eventualmente, la performativa: "the communicator will have to be aware of ways in which the choice of language forms - the manner of expression - is determined by such conditions as setting, relationship between communication partners, communicative intention" (Op. cit. p. 35 y capítulo 8 pp. 41 - 46).

**Competencia discursiva:** permite vincular e integrar las frases en el contexto lingüístico e interactuar eficazmente en discusiones, narraciones, formulación de preguntas, iniciación de una conversación,

realización de promesas, solicitudes, órdenes. En palabras de Van Ek "capacidad de usar estrategias apropiadas en la construcción e interpretación de textos" (Op. cit. p. 47, traducción nuestra). Algunos sociolingüistas la denominan **textual**: "capacidad de vincular e integrar las frases en el contexto lingüístico" (Berutto, 1979, p. 72).

**Competencia sociocultural** (sociolingüística en otros autores): capacidad de reconocer las situaciones sociales y las relaciones de roles. Se vincula con "la capacidad de concebir significados propios de una cultura determinada y de conocer los rasgos que caracterizan a cada elemento de esa cultura, aplicando, para ello, las categorías propias de esa cultura específica" (Berutto, 1979, p. 71). Es importante señalar que Hymes integra su teoría de la competencia sociocultural con su propuesta de una etnografía del habla en la que define el sistema de factores y reglas que predeterminan la comunicación (incluso la lingüística) en un grupo y que son la base del significado social de cualquier oración (vid Canale y Swain, op. cit. p. 70). En los eventos lingüísticos, se tiene en cuenta: participantes, contexto (temporal, físico, psicológico y cultural), forma lingüística, tópico, propósito, canal, códigos, norma de interacción e interpretación, géneros (vid Hymes (1974a y 1974b, en este último, pp. 65 y ss.). Todos estos elementos deberán ser considerados en cualquier propuesta de aplicación de desarrollo de la competencia comunicativa. Para Bachman, que, como vimos la integra en la pragmática, es

la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua o el control de éstas, que están determinadas por las características del contexto específico en que se utiliza la lengua; esta competencia nos permite realizar funciones lingüísticas de modo que sean adecuadas al contexto. / .../: sensibilidad hacia diferencias de dialecto o variedad, hacia diferencias en registro y naturalidad, y la habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado. (1995: 116).

**Competencia social.** Como señala Gumperz (1982): "La comunicación es una actividad social que requiere los esfuerzos coordinados de dos o más individuos" (p. 1, traducción nuestra). Esto implica una competencia fuertemente vinculada con otras (por ejemplo, la

denominada - fuera de nuestro cuadro - como sociolingüística y la discursiva), no obstante, por su carácter, es mucho menos "lingüística" y se vincula con la personalidad del usuario: el deseo de interactuar incluye motivación, actitud y confianza en sí mismo y la habilidad de interactuar comprende empatías y la capacidad de manejar situaciones sociales (Van Ek - op cit - capítulo 12). Esta competencia ha recibido una atención especial en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y es evidente que en lo referente al desarrollo escolar de la lengua materna es fundamental.

**Competencia estratégica** (término creado por Canale y Swain, op. cit): se refiere a las estrategias utilizadas para mejorar la comunicación o para compensar las fallas surgidas en ella, debido a factores limitantes en la comunicación real (por ejemplo "ruido") o la incompetencia en alguno de los factores anteriores por parte de los participantes: "capacidad de comprender el mensaje cuando alguna de las [competencias] anteriores son deficientes en una determinada situación" (Martín, 1987, p. 47, vid, también, a Bachman, 1995). Sería muy importante desarrollar con mayor profundidad el estudio y caracterización de esta competencia así como su impacto tanto en la formación de un usuario comunicativamente competente (problema de la escuela) como de un ciudadano con cultura democrática (problema de la sociedad-infra).

**Competencia intercultural.** En algunos trabajos en proceso sobre el tema de la competencia estratégica estamos intentando vincularla con una intercultural (vid Oliveras 2000 y Sercu, ed. 1995). Esta competencia "identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas...La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya". (Meyer citado por Oliveras 2000: 38). Ambas reunidas o separadas enmarcarían aspectos fundamentales de la cultura democrática y comunicativa a la que dedicamos especial atención<sup>5</sup>.

En resumen, la noción de competencia comunicativa (objetivo de este enfoque y de los programas de lengua) se constituye en un

importante constructo teórico que sirve de base para investigaciones, en el campo de lingüística aplicada, sociolingüística, lingüística textual, pragmática y otras. Abarca aspectos multidisciplinares: semióticos (lingüísticos y paralingüísticos), pragmáticos, etnográficos, sociales, culturales, psicológicos (actitudinales, incluyendo motivacionales). Varias de las (sub)competencias estudiadas, son a la vez, interdisciplinarias (por ejemplo, la estratégica vincula aspectos lingüísticos con psicológicos, la intercultural, lingüísticos, culturales y políticos). Resulta imprescindible, entonces, mantener una concepción amplia y clara en el momento de elaborar programas, preparar y entrenar docentes y planificar la actividad en el plantel.

### El Enfoque Comunicativo: del Consejo de Europa a la propuesta de Páez

Hemos establecido que el enfoque comunicativo propicia el desarrollo de la competencia comunicativa. Debemos detenernos brevemente en la descripción de procesos históricos y científicos que llevaron a su consolidación y, en esa dirección, empezaremos con algunas referencias históricas, para luego ver detalles de su funcionamiento. Por la naturaleza misma de este trabajo, no ampliaremos aspectos concretos en cuanto a planificación, actividades, evaluación, (vid bibliografía final y, especialmente, en Páez, 1985, Lomas y Osoro, (ed.) 1994).

<sup>5</sup> En dos contextos diferentes hicimos algunas observaciones acerca del funcionamiento de esta competencia en un marco democrático. En el III Encuentro Brasileño de Profesionales del español (Belho Horizonte, octubre 2000, vid Serrón 2000a, frente a la tendencia a plantear un Brasil bilingüe y bicultural, hablamos de una América Latina intercultural, lo que es una diferencia sustancial en la percepción. En la misma dirección en el I Congreso Intercultural Bilingüe – El Mácaro, noviembre 2000 (Serrón 2000b), proponíamos no un proyecto intercultural bilingüe para nuestras comunidades indígenas, sino una educación nacional intercultural que implicaría una cultura democrática **nacional** acorde con los preceptos constitucionales.

Suelen reconocerse dos grandes corrientes en la presentación del enfoque en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, desarrolladas, como hemos visto, mucho antes que en la enseñanza de lengua materna y con resultados y evaluaciones mucho más completos y complejos. Una, de origen europeo, inspirada en la llamada Escuela de Edimburgo con un componente lingüístico, político y planificador evidente y, por el otro lado, la corriente norteamericana, con un sentido más pedagógico (Stern, 1981 y 1983, Savignon, 1990).

A continuación, procederemos a una somera revisión de la labor lingüística actualizada del Consejo de Europa (en adelante **CdeE**). Este organismo internacional generó, en conjunto, una propuesta coherente, completa e importante tanto por los alcances de la misma como por su aplicabilidad a otras modalidades de la enseñanza de la lengua. Nos extenderemos un poco por que, pese a su presentación en el trabajo de Páez (1985) y en otros, no es bien conocida entre los docentes e investigadores de lengua materna.

El **CdeE** empieza a desarrollar su acción a principios de los 70 con la participación de varios países agrupados en la Comunidad Económica Europea, y la presencia de observadores de otros continentes. En los primeros años de actividad se establecen las bases de acción conjunta y se definen los límites respectivos. Posteriormente se producen, entre otros materiales básicos, la serie conocida como **Nivel Umbral**, tal vez el más efectivo logro en pro de la comunicación entre los pueblos. Finalmente se da comienzo a un conjunto de talleres, amplios tanto en su temática como en la participación, cuyas actas y materiales han constituido una base fundamental para la organización de labores de preparación de docentes y entrenamiento en servicio.

El principio fundamental, como vimos, es el de enseñar para comunicarse: «Teaching to understand and use language in a meaningful way for one's purposes, will have to encourage learners to understand and use language however restricted this will remain.» (Edelhoff, 1985, p. 37). Es importante destacar que este principio fue refrendado tanto en reuniones político-administrativas como en reuniones técnicas (lingüístico-educativas), lo que implicó, sobre todo, una voluntad política definida que puede servir de modelo a nuestros esfuerzos. Sobre esa base se diseñó un conjunto de importantes medidas que adoptó el

**CdeE** orientadas hacia: (a) la enseñanza de idiomas modernos en educación compulsiva con el propósito de lograr una eficiente comunicación; (b) la enseñanza a los emigrantes y sus familias de la lengua del país huésped, y el fortalecimiento, a la vez, de su lengua materna; (c) la enseñanza de idiomas modernos con multimedios a adultos, universitarios y otros niveles de educación voluntaria; y (d) la preparación de personal docente capacitado.

A partir de 1972, Wilkins (vid Wilkins, 1972, 1974 y 1976) desarrolló la idea de un **Programa Nocional** (Notional Syllabuses) que se centra en aquellas nociones generales y específicas que el sujeto aprendiz quiere expresar en la lengua objeto: «The way in which the grammatical system is applied in the actual process of communication depends on features of the individuals involved, the setting in which the communication takes place and the purposes of the users» (Wilkins, 1974, p. 4).

En función de esos principios y de los objetivos presentados anteriormente, el **CdeE** (vid los trabajos de Van Ek, Trimm, Slagter) diseña un «marco conceptual para un sistema europeo de unidades para la enseñanza de lenguas» (Slagter, 1979, p. vii) que servirá de referencia obligada para la serie de Nivel Umbral: «el nivel más bajo de dominio general de una lengua extranjera, que se ha de incorporar a un sistema de unidades acumulables». (Slagter, 1979, p. 6):

what learners have to be able to do in a foreign language if they wish to be able to cope, linguistically speaking, in temporary contacts with foreign language speakers in everyday situations, whether as visitors to the foreign country or with visitors to their own country, and to establish and maintain social contacts". (Trimm, 1986, p. 91)

El Nivel Umbral constituye una batería de instrumentos dirigidos a un público con necesidades específicas y motivaciones muy determinadas. Las necesidades comunicativas de turistas y visitantes están centradas en aspectos de la vida (y comunicación) diaria en otra sociedad, a partir del presupuesto básico de que el sujeto sólo vivirá una integración parcial y relativamente corta, sin participación (o casi sin participación) en otros aspectos (por ejemplo, vida académica,

actividad laboral, relaciones afectivas extensas). No obstante, debe tenerse en cuenta que un objetivo fundamental es promover la libertad de movimientos y los contactos humanos que se establecen sobre la base de la comprensión, el conocimiento y la tolerancia de las distintas identidades culturales:

It will be seen that communication is not limited to buying stamps, rail tickets, ordering meals and otherwise coping with the details of a tourist's existence. In promoting freedom of movement we are equally, perhaps more, concerned that human contacts should be established, that these human contacts should not only bring people together on the basis of their universal humanity but should also lead to an increased understanding and awareness and tolerance of each other's cultural identity. (Trimm, 1985, p. 20 -).

El primer Nivel Umbral fue preparado por Van Ek (1975) para el inglés (fue seguido por textos similares para todas las lenguas nacionales europeas y las más importantes regionales, como, por ejemplo, el catalán) y consistió en: (a) un inventario de conceptos y (b) una lista de rasgos gramaticales básicos).

Los fundamentos teóricos son los siguientes (vid Trimm y Svanes):

1. Centra la atención en el contenido más que en la forma del lenguaje.
2. Todos los contenidos del programa deben estar relacionados y ser relevantes a las necesidades lingüísticas (mejor dicho, comunicativas) del aprendiz.
3. El programa de funciones lingüísticas, nociones generales y específicas deriva del análisis de esas necesidades objetivas.
4. Debe incluir los aspectos gramaticales imprescindibles para posibilitar la comprensión y expresión de estas funciones y nociones.

Se distinguen estos componentes (vid, entre otros, Trimm, 1986, Páez, 1985, Serrón, 1989, 1991 y 1993):

- \* situaciones en las que el lenguaje será usado: "complejo de condiciones extra-lingüísticas que determina la naturaleza del acto lingüístico" (Slagter, 1979, p. 11). Esta situación consta de cuatro componentes básicos: papel social y papel psicológico (neutralidad, ecuanimidad, simpatía y antipatía) que el hablante desempeña, situación en la que se usa la lengua y temas que desarrollará.
- \* los tópicos que se tratarán (y sobre los cuales se procederá a la "negociación" – infra - vid Van Ek, 1986, pp. 71 y ss., Richterich, 1985 y Holec, 1981);
- \* las actividades lingüísticas en las que el aprendiz podrá verse involucrado a partir de las cuatro destrezas fundamentales (hablar, oír, leer y escribir); En este aspecto deberá considerarse lo expuesto, y ampliado por Páez, en cuanto a "destrezas" (infra) así como las limitaciones que identificó Savignon (1990: 262 y ss).
- \* las funciones lingüísticas que él realizará; por ejemplo, dar o pedir información, expresar actitudes y estados intelectuales y su comprobación, expresar actitudes y actos morales y su comprobación, persuadir y hacer uso social de la lengua (recuérdese el objetivo - nivel umbral para una lengua extranjera),
- \* las especificaciones del conocimiento (behavioural specification) que se estará en capacidad de hacer con respecto a cada tópico;
- \* las nociones generales que el aprendiz podrá manejar;
- \* las nociones relacionadas con tópicos específicos que él estará en capacidad de usar;
- \* las formas lingüísticas que él podrá utilizar,
- \* el grado de destreza con la cual deberá actuar quien está aprendiendo.

Como se puede apreciar, el Nivel Umbral es el resultado final de un largo proceso de planificación y estudio. En este programa (término que, como hemos visto, Wilkins prefiere usar en lugar de método), el interés se centra en las decisiones sobre qué enseñar más que sobre cómo enseñar.

Dos aspectos fundamentales también son tenidos en cuenta:

1. El desarrollo de la motivación: "Un requerimiento básico es que el estudiante quiera aprender» (Van Ek, 1985, p. 30, traducción nuestra), y
2. una actitud positiva: "La enseñanza comunicativa requiere un docente que se vea a sí mismo como un facilitador, un consultor y un consejero antes que un instructor y un asesor." (Edelhoff, 1985, p. 38, traducción nuestra). Esa actitud positiva debe estar apoyada (vid Edelhoff, op cit) en un completo (o lo más completo posible) conocimiento de la lengua y de la cultura (cuando sea el caso no sólo de la lengua objeto sino también de la del aprendiz), de las teorías aplicables y de una disposición ideológica. En esta última dirección, los docentes deben estar listos para aceptar que comunicación es libre interacción entre pueblos de distintas capacidad, razas y bases socioculturales y que comunicación en lenguas extranjeras, especialmente, "es para la comprensión internacional, [promoción de los] derechos humanos, desarrollo democrático y enriquecimiento personal" (Edelhoff, op cit, p. 38, traducción nuestra).

### **El Programa Comunicacional Integral de Irsat Páez Urdaneta**

Muy relacionado con la proposición del Consejo de Europa, a la que dedica buena parte de su trabajo, está el programa comunicacional integral que plantea Páez (1985). Debe señalarse que es la única propuesta realmente "integral" que se ha dado en el país, tanto con un enfoque comunicativo como en general. En ese sentido, la mayor parte de los trabajos que conocemos - por cierto muchos de alta calidad, y además muy sugerentes - se ocupan de aspectos puntuales, sin englobar la enseñanza de la lengua como un conjunto,



tal cual lo hizo este autor. Debe acotarse también que no debe haber trabajo sobre la enseñanza de la lengua materna en los últimos diez años que no lo tenga como referencia obligada. A pesar de su aportación, no hay ninguna proposición que lo siga; en general, se le ha presentado sin mayor compromiso crítico ni teórico y no ha sido tampoco una obra muy reseñada en publicaciones especializadas, entre éstas se encuentra la nuestra (Serrón, 1998, b) que seguiremos parcialmente y sintetizaremos en las próximas páginas.

En un primer trabajo **-Por una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacional (1981)** – fija su posición política y planificatoria en el campo de la enseñanza de la lengua materna y adelanta las bases de su propuesta comunicativa. Destaca la necesidad de superar la distancia entre programas y formación docente – que se ha profundizado en el presente – y, por otro lado, atender, en el proceso formativo, a los problemas didácticos específicos. La educación debe prestarle atención especial “a la enseñanza del habla”, más aún, expresa “...consideramos una pedagogía basada en la perspectiva del habla, en la que se busca propiciar el desarrollo del individuo hablante como usuario efectivo de la lengua». Una propuesta de concepción comunicativa en total consonancia con lo expuesto por Hymes, Canale y otros (supra), pero que también atiende a precursores como Rosenblat que hace casi 40 años escribiera: «Yo pediría que los maestros y maestras de Venezuela olvidaran toda su gramática [...] y se dediquen a enseñar el idioma, a desarrollar el hábito de lectura correcta y animada, a leer mucho y con entusiasmo, a escribir bien, a hablar bien” y, más lejos aún, otra figura consular de la lingüística hispánica, Américo Castro a principios de los veinte: “La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez” (en Lomas y Osoro, 1994, p. 23; vid también Quiroga, 1987 especialmente pp. 20 y 21).

La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa **comunicacional** integral (1985) propicia la sustitución del inefectivo modelo teórico, descriptivo y centrado en la lengua, por uno práctico,

comunicativo y centrado en el uso. Como consecuencia, las actividades escolares desarrollarán la competencia comunicativa: «un saber actuar convenientemente para satisfacer sus necesidades sociales y las de otros».

Como señalamos, se apoya en la lingüística aplicada y en sus aportes a la enseñanza de lenguas extranjeras (especialmente los ya vistos de Wilkins y van Ek) para transferirlos y adaptarlos a la lengua materna.

Su programa concreto (capítulos 4 y 5) consta de tres fases distribuidas gradualmente en tres niveles escolares. Éstas van desde la adquisición de una infraestructura idiomática operativa junto al desarrollo táctico del conocimiento lingüístico ya aprendido, hasta el desarrollo de una capacidad comunicacional más idiomática y amplia, tanto en calidad como en cantidad. En páginas anteriores adelantamos que amplió las cuatro destrezas tradicionales (hablar, escribir, escuchar y leer) y las desarrolla en ocho grandes campos: conducta pro-lingüística, habituación idiomática, producción idiomática (hablar y escribir), producción – comprensión - idiomática (escuchar y leer), adquisición del vocabulario, comprensión y conceptualización gramatical, caracterización de la lengua nacional y del conocimiento comunicacional-retórico. Dos aspectos son resaltables: todas las áreas, incluyendo las de contenido gramatical, mejoran la capacidad comunicacional integral, en otras palabras dejar de ser un fin para convertirse en un medio natural (vid Llovera, 1995, pp. 14 y ss.) e integra cada área en el esquema global del conocimiento, desde las que constituyen un apresto lingüístico, - conducta prolingüística - hasta las que implican una reflexión teórica sobre el lenguaje, su pragmática y su vinculación con el contexto socio-cultural.

#### **Aspectos básicos del enfoque comunicativo**

En las páginas anteriores hemos ido hilando desde los fundamentos teóricos generales hasta dos propuestas concretas: del Consejo de Europa y de Iraset Páez. Fuimos entrecruzando en forma estrecha, una red densa compuesta de principios, actividades, sugerencias junto con elementos teóricos e ideológicos que van permitiendo entender el conjunto. En las páginas siguientes,

estableceremos algunos principios generales que permiten entender mejor, y muchas veces fuera de los esquemas y simplificaciones a que se somete este enfoque, su alcance.

Referiremos a continuación, algunos principios generales (personalización, imprevisibilidad, intencionalidad comunicativa y control del canal), predeterminados todos por objetivos que, en última instancia buscan la promoción de la autonomía y el desenvolvimiento de la responsabilidad social. Los mismos fueron interpretados libremente a partir de la amplia bibliografía consultada, en un intento por adaptarlos a la realidad de la enseñanza de la lengua materna, en la que la planificación de las actividades deberá considerarlos atentamente<sup>6</sup>. Veámoslos con mayor detalle:

• **Personalización:** atención a las necesidades comunicativas de cada alumno en particular, permitiendo la individualización de sus actos lingüísticos. Esto implica la consideración pedagógica de que cada grupo en general y cada alumno en particular constituyen una experiencia educativa inédita.

• **Imprevisibilidad:** asociada con la creatividad y la libertad que hacen que al igual que en el lenguaje real, no se puedan prever ni controlar las formas lingüísticas que el estudiante produce o recibe y la evaluación de estas formas deberá realizarse primero en términos comunicativos o, eventualmente, estratégicos o sociales, antes que en términos académicos: "a goal of education bilingual or other, presumably is to enable children develop their capacity for creative use of language as part of successful adaptation of themselves and their communities in the continuously changing circumstances characteristic of contemporary life" (Hymes, 1974, p. 119)

• **Intencionalidad comunicativa:** este aspecto está muy vinculado con la pragmática y las nuevas orientaciones pedagógicas. El trabajo

<sup>6</sup> Entendemos que por su versatilidad y flexibilidad encuentran espacio en todos los abordajes didácticos y metodológicos de la pedagogía actual, lo que demuestra que, en verdad, las distancias no son tantas como sus adalides pretenden.

productivo de los estudiantes será expresado con claridad, eficacia, eficiencia y precisión a través de diversas funciones lingüísticas, de forma tal, que éstas interesen a interlocutores reales (por ejemplo: "escribir para la vida, no para la escuela").

Ambos autores [Allen, I. y Widdowson, H., 1974 *Teaching the communicative use of English in International Review of Applied Linguistics*, 12, p. 1-21] sugieren entonces una metodología fundamentada en el estudio de textos diseñados según dos principios: (1) que en ellos, la lengua se presente de tal manera que revele su carácter comunicacional y (2) que los textos carezcan de innecesaria complejidad sintáctica y estilística. Agregaremos un (3): que los textos sean de interés para los alumnos. (Páez, 1985, p. 120)

• **Control del canal** (oral, escrito o vinculado con las nuevas tecnologías) de forma que éste se adecúe a la habilidad o destreza requerida en la actividad programada y, como vimos, al medio involucrado: televisivo (simulado o no), periodístico, radial, teatral o informático (vid, por ejemplo Matos, 1992, Cueto et al, 1994 y Reinking, 1994)

Estos principios, como adelantamos, están determinados por dos de los objetivos fundamentales del enfoque comunicativo: la promoción de la autonomía y la pedagogía de la negociación.

**La promoción de la autonomía**, es el fin de todo el proceso educativo en cuanto base del sistema democrático. Autonomía se entiende como la condición de estar dispuesto a tomar sus propias decisiones y a asumir las responsabilidades inherentes y sólo se puede lograr a través de experiencias vitales enmarcadas en una ideología coherente.

<sup>6</sup>En la misma dirección y con relación a las Encuestas de opinión, un Instrumento importante dentro del aula comunicativa, expresábamos "Debemos agregar que es un ejercicio democrático, término tan desvalorizado actualmente, en el que juegan roles fundamentales las opiniones y la práctica del respeto a la divergencia (incluso, pueden constituir un elemento de moderación y ponderación para la actitud, muchas veces arbitraria, del educador)" (Serrón, 1995, p. 205).

Esto implica, como lo denomina Richeterich (1985) una **pedagogía de la negociación**, en la cual no habrá decisiones "tomadas" –por ejemplo sobre "que es bueno para él" - sino que se dará en un contexto de participación, consciente y total, en el proceso. "Negociación" no se toma en el sentido de "conflicto de intereses" sino de "discusión para buscar un acuerdo" (Van Ek, 1986, p. 74, traducción nuestra): la negociación como tal debe estar implícita tanto en la educación como el lenguaje en función de que en ellos, como instituciones, radica el sistema democrático<sup>6</sup>.

Esta negociación se centra en 5 aspectos: fijación de los objetivos, definición de contenidos y secuencias, selección de métodos y técnicas a ser usados, seguimientos de los procedimientos de adquisición y evaluación. Es importante destacar aquí, a manera de comentario, que esta pedagogía de la negociación se vincula, incluso en el procedimiento, con la investigación acción participativa, como estrategia de construcción del conocimiento.

El desarrollo de la autonomía es evidente que más que una filosofía es una ideología educativa e implica que tanto el estudiante como el educador y su institución adquieran una nueva visión autónoma del mundo y sus procesos, implica una reconstrucción social y personal.

La más importante condición para el éxito de la promoción de la autonomía es la capacidad del docente para cumplir su rol apropiadamente. Este rol es definitivamente más dificultoso, demanda más en una 'pedagogía de la negociación' que en la segura y autoritaria relación tradicional. Si la negociación es genuina, en otras palabras si no es un camino para ejercer la autoridad más efectivamente dándole al estudiante la ilusión de que ellos participan en la toma de decisiones pero sin otorgarles el poder para ello, el educador debe ser aceptado por el alumno como un compañero en la negociación...En una pedagogía de la negociación el maestro es un facilitador del aprendizaje más que un transmisor de

conocimientos. (Van Ek, 1986, pp. 78-79, traducción del autor)

De aquí deriva naturalmente, el otro objetivo que es el **desenvolvimiento de la responsabilidad social**: el alcance de la libertad individual limita y está limitada por la libertad de los otros. Se centra en dos actitudes: respeto a las diferencias, un principio que desecha el concepto de unión con los idénticos por el de unión con los iguales, y cooperación: negociar no es imponer sino integrar.

En el aula tradicional la relación se establece entre el docente y el alumno, aislado de sus compañeros: el "aula comunicativa" (Littlewood, 1981) implica un cambio fundamental en la concepción vigente: el contexto de clase es el natural ámbito social para la práctica comunicativa basada en la coordinación de esfuerzos, más aún, si el concepto de negociación se pone en práctica, como una consecuencia natural del deseo de promover la autonomía del estudiante, la relación y la comunicación entre los alumnos juega un rol fundamental (Van Ek, 1986, p. 81).

### Dos perspectivas nuevas en el tema

En estos momentos, nuestro interés se centra en el desarrollo de dos conceptos que nos permitirán avanzar más en la profundización del trabajo educativo y a los que dedicaremos un artículo en proceso. No obstante, como cierre de lo que hemos expuesto, daremos aquí las ideas básicas sobre estas nuevas perspectivas.

La **competencia comunicativa**, como hemos visto, se ha desarrollado en el marco del individuo, es decir, "para sí", "a partir de sí", en otras palabras, un individuo "capaz de...". Como se expresaba en la cita de Lomas et al vista anteriormente "se trata ahora de que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en el que el uso comunicativo se produce (competencia comunicativa)." (pp. 23, ).

Sin embargo, el lenguaje como hecho e institución social, y la escuela en los mismo roles, admiten una consideración que interprete sus funciones sociales. En tal sentido, un enfoque comunicativo que

promueva la autonomía apoyado en una pedagogía de la negociación y que, como fin, desarrolle la responsabilidad social, implica la consideración de una **cultura comunicativa**: la competencia individual se realiza en un ámbito social (la cultura) propicio a la comunicación (o a la reforma, o a la paz, o a la democracia, o a la investigación, o a las ciencias naturales) donde naturalmente funciona en beneficio de todos los actores. En ese sentido, la suma y determinación comparativa de los tipos de cultura predominantes y sus caracterizaciones, permitiría definir y caracterizar no un individuo sino la sociedad, ya que, en última instancia hay una relación de inherencia entre todas ellas. En dicho contexto el individuo será miembro de un colectivo (sociedad, escuela) comunicativo, es decir, donde la comunicación como razón de ser fluya, sea dinámica y, sobre todo, natural. Por lo tanto, más allá de la competencia comunicativa debe estar la cultura comunicativa en la que aquella se realice.

Y en el mismo proceso, deviene natural el desarrollo de una contentiva **cultura democrática** basada en el consenso, sobre la base de la negociación, no de los idénticos sino de los iguales, el respeto a la diversidad y a la discrepancia, la equidad y la justicia y, por supuesto, como elemento fundamental, la comunicación. Este objetivo último (y , también constitucional) de la educación implicaría desde nuestro punto de vista, una nueva perspectiva para considerar las competencias social, estratégica e intercultural, no dentro (o exclusivamente dentro) de la competencia comunicativa, sino como parte integrante (y fundamental) de las culturas comunicativa y democrática, en un juego de fronteras movibles o difusas propia de la dinámica de los estudios sociales.

#### Algunas conclusiones

Hemos visto que este enfoque, en especial para la enseñanza de la lengua materna, constituye no sólo un prospecto lingüístico y educativo sino también un proyecto político, inserto en un sistema auténticamente democrático que, a la vez que desarrolla al alumno como ser comunicativo (y, tal vez, por que lo desarrolla como tal), lo integra en la sociedad y lo realiza como ser autónomo, responsable de sí mismo. Los principios, los componentes, los objetivos, las actitudes orientan hacia un cambio radical que exige, además:

1. una revisión bibliográfica, especialmente en la producción nacional. En este marco resulta coherente repetir lo que expresáramos como conclusión parcial, en Serrón (1996): "Habrá que revisar muchas proposiciones teóricamente firmes y correctamente aplicadas, para deslindarlas de otras infundadas, con confusiones primarias que las descalifican".
2. Una revisión general de la orientación de todo el sistema educativo para conocer, el nivel de conocimiento que tienen los docentes del enfoque comunicativo que, por directiva del Ministerio de Educación, deben aplicar<sup>8</sup>.
3. Una revisión de objetivos que permitan introducir, como un estadio superior y definitivo la cultura comunicativa, como contentiva de la competencia comunicativa y la cultura democrática, como contentiva de la cultura comunicativa, o sea, como objetivo final de la tarea educativa del Estado docente. La determinación de estos conceptos y de sus alcances es una tarea pendiente en nuestras instituciones.

#### Bibliografía

- Antonini, M. (1995b) Lo que nos une: relación entre la lingüística y la enseñanza de lenguas en **CLAVE** Nos. 3-4, Caracas, pp. 21-28
- Arnáez, P. (1989). **Algunos valores comunicativos en los programas de Lengua Materna (Tercera Etapa) a la luz de un modelo comunicacional para la enseñanza de la lengua**. Trabajo de ascenso no publicado, UPEL-IPMAR, Maracay.

<sup>8</sup>Para lenguas extranjeras, se puede consultar Ross (1981), Ellis (1982), Savignon (1983), Richard y Rogers (1986), Medina (1990), Fox (1994) y Thompson (1996) que evaluaron, entre otras cosas, el conocimiento, y la actitud del docente con relación al Método. Thompson, por ejemplo, señaló, como creencias erróneas generalizadas, las siguientes: el enfoque comunicativo implica no enseñar gramática, centrarse en la enseñanza de destrezas orales, trabajar básicamente en parejas y con dramatizaciones y acrecentar las exigencias al docente (1996, pp. 10 a 13). Para lengua materna, no conocemos trabajos similares, por tal razón, tenemos una propuesta de investigación sobre el particular, a partir de un instrumento diseñado bajo el formato de "Encuesta de Opinión" (Serrón, 1995) o, con una variable de la técnica del grupo nominal.

- Arnáez, P. (1993). **El desarrollo de la competencia comunicativa en la Escuela Básica Venezolana: evaluación de programas y de trabajos escolares.** Tesis de Maestría no publicada, UPEL-IPMAR, Maracay.
- Austin, J. (1962) **Cómo hacer cosas con las palabras. Palabras y Acciones.** Barcelona. Paidós.
- Bachman, L. (1995) **Habilidad lingüística comunicativa en Llobera, M. et al (1995): 105 -127.**
- Berutto, G. (1979) **La sociolingüística,** Editorial Nueva Imagen, México.
- Bouton, Ch. (1982) **La lingüística aplicada,** Fondo de Cultura Económica., México.
- Canale, M. (1995) **De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje en Llobera, M. et al (1995): 63-81.**
- Canale, M. y Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing en **Applied Linguistics**, 1, pp. 1 - 47.
- Canale, M. y Swain, M. (1988) - Some Theories of Communicative Competence en Rutherford, W. y Sharwood, M. (eds., 1988) **Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings.** New York - NHP
- Cueto, J. et al (1994) **El discurso televisivo (Unidad didáctica para educación secundaria obligatoria) en Lomas, C. y Osoro, A. (1994, ed.) , pp. 235-276**
- Edelhoff, C. (1985) Language learning for communication with role, needs and problems of language teachers en Council Of Europe (1958) **Symposium on the initial and in-service training of**

- teachers of modern language (Grecia, 1983).** Estrasburgo: 35-41
- Faltis, Ch. (1990) Spanish for Native Speakers: Freirian and Vygotskian Perspectives en **Foreign Language Annals**, 23-2, pp. 117-125
- Gaonac'h, D (1987) **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.** LAL, París
- Gibbons, P. (1993) **Learning to Learn in a Second Language,** Heinemann, Portsmouth, NH, Australia
- Gumperz, J. (1982) **Discours Strategies,** Cambridge University Press, Cambridge.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1989) **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford University Press
- Holec, H. (1981). **Autonomy and foreign language learning.** Oxford. Pergamon Press.
- Hymes, D. (1972-1995) **Acerca de la competencia comunicativa en Llobera, M. et al (1995): 27 - 46,** traducción al español de On Communicative Competence en J. B. Pride y J. Holmes, 1972 **Sociolinguistics,** Harmondsworth - Penguin (también On communicative competence. En Lee, V (ed.) **Language Development,** pp. 269-293) extractos de On communicative competence, Filadelfia UPP, 1971 y (1984) **Vers la compétence de communication,** París, Hatier.
- Hymes, D. (1974a) **Foundatios in sociolinguistics. An ethnographic approach.** Filadelfia, UPP
- Hymes, D. (1974b) **Hacia etnografías de la comunicación en Garvín, P. y Lastra, Y. (eds.) Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística,** UNAM, México, pp. 48-89.

- Littlewood, W (1981) **Communicative Language Teaching**, Cambridge University Press.
- Llobera, M. et al (1995) **Competencia comunicativa** (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras) - Editorial Edelsa - Colección Investigación Didáctica, Barcelona
- Lomas, C. y Osoro A. (Ed. 1994) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**, Paidós, Barcelona.
- Lomas, C. y Osoro A. (1994) **Enseñar lengua** en Lomas, C. y Osoro, A. (ed. 1994): 17-30.
- Marcos M., F. y Sánchez, J. (1991) **Lingüística Aplicada**, Ed. Síntesis, Madrid.
- Martín, E. (1987) Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula en L. Miquel y N. Sans (comp.) **Jornadas Internacionales de Didáctica del español como Lengua Extranjera**, Ministerio de Cultura – Dirección general de Cooperación Cultural, España, Madrid: 39-58
- Matos, M. (1992) **La televisión comercial venezolana: un valioso recurso para ser utilizado en el aprendizaje de la lengua**, Trabajo de grado no publicado presentado para optar al título de Magister en Lingüística - UPEL - IPC
- Medina, M. (1990) Enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas extranjeros: ¿Existe una base teórica? en **Argos**, 12 pp. 24-40 (USB, Caracas)
- Moirand, S. (1982) **Enseigner à communiquer en langue étrangère**, París, Hachette.
- Obregón, H. (1988) La metodología de la lingüística de campo y la enseñanza de la gramática de la lengua materna en **Letras** -

- Nos. 44 y 45 pp. 101 - 116.
- Oliveras, A. (2000) **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**. Universitat de Barcelona – Edilumen, Barcelona
- Páez, I. (1985) **La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral**, Caracas, IPC-Cillab (reedición 1995).
- Quilis, A. (1978) La enseñanza de la lengua materna en López M., H. (ed.) **Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna** - (Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española) San Juan - Puerto Rico - pp. 3-29
- Quiroga, L. (1987) **El lenguaje en la formación escolar del niño - Discurso de incorporación a la Academia Venezolana correspondiente de la Real Española**, Caracas, Academia de la Lengua, Caracas.
- Ravera, M. (1990), La expresión oral, teoría, tendencias y actividades en **Didáctica de las segundas lenguas**, Santillana Editores, Madrid, pp. 13-41
- Reinking, D. (1994) **Electronic Literacy en Perspective in Reading Research**, National Reading Research Center, No. 4, Georgia, pp. 9 - 35.
- Richterich, R. (1985). **Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage**. París. Hachette.
- Savignon, S. (1972) **Communicative competence: An experiment in foreign language teaching**. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. (1990) **Communicative Language Teaching: State of the Art en Tesol Quarterly**, Vol 25 No.2, pp. 261-277

Savignon, S. (1983) **Communicative competence: Theory and classroom practice**. Addison Wesley.

Searle, J. (1990, reed) **Actos de habla**. Madrid, Cátedra

Sercu, L. (ed. 1995) **Intercultural competence**, Aalborg: Centre for Languages and intercultural Studies, Aalborg University.

Serrón, S. (1989) Pautas para la aplicación de un Programa Comunicativo en los Cursos Universitarios de Lengua y Comunicación. En **Paradigma**. Maracay. Vol. X. Ns. 1 y 2. pp. 138- 155.

Serrón, S. (1993) Un problema de Planificación Lingüística Internacional: El español como lengua extranjera en el Caribe No Hispánico en **Letras**, CILLAB, IPC, No. 50, pp. 193 - 215.

Serrón, S. (1998a) El aporte de Iraset Páez Urdaneta: lingüística e interdisciplinariedad en **Letras - CILLAB - IPC**, Caracas No. 57 (1998): 21-36 (versión corregida de Iraset Páez, lingüista, interdisciplinario - en **XV ENDIL - Compilación - Maracaibo - LUZ**, 1996, pp. 45-61).

Serrón, S. (1998b) Algunas reflexiones acerca de la conflictiva relación entre enseñanza de la lengua, lingüistas y pedagogos en **PARADIGMA**, Volumen XIX, Nro. 2, Maracay, IPMAR, Diciembre de 1998, pp 43-61

Serrón, S. (2000a) **El español como lengua dos en Hispanoamérica: panorama actual de la lingüística aplicada y su investigación** – Conferencia (no publicada) en el III Encuentro Brasileño de Profesionales de Español Belho Horizonte - Minas Gerais – Brasil 12 al 14 octubre 2000

Serrón, S. (2000b) **Visión Lingüística de la Educación Intercultural Bilingüe** Conferencia (no publicada) en I Congreso Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en homenaje al Dr. Esteban Emilio Mosonyi, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Aragua, 19 al 21 de octubre de 2000.

Slagter, P. (1979). **Un nivel umbral**. Strasbourg. CDCC.

Stern, H. (1981) Communicative language teaching and learning: toward a synthesis en Alatis, J. et al (eds) **The second language classroom: direction for the 1980's**, Oxford, OUP, pp. 133-148

Stern, H. (1983) **Fundamental Concepts of Language Teaching**, Oxford, UP

Svanes, B. (1986). Application of principles in Norwegian T-Level Definition. En **Council of Europe. International workshops for trainers of modern language teachers**. Noruega, 1985). 54-61.

Trimm, J. (1985a). Presentation of the Council of Europe Project 'Learning and teaching of modern languages for communication'. En **Council Of Europe. Symposium on the initial and in-service training of teachers of modern languages**. (Grecia, 1983). Strasbourg. 19-28.

Trimm, J. (1985b) Background of the Modern Language Projects of the CDCC. En **Council of Europe. International Workshops for Trainers of Modern Language Teachers**. (Finlandia, 1984).Strasbourg. 6-11.

Trimm, J.(1986a) Background to T-Level Definitions.En **Council of Europe. International Workshops for Trainers of Modern Language Teachers**. (Noruega, 1985). Strasbourg. 89-98.

- 
- Trimm, J. (1986b). **Systems development in adult language learning**. Oxford. Pergamon Press.
- Valdez, G. (1978) A Comprehensive Approach to the Teaching of Spanish to Bilingual-Spanish speaking Students en **Modern Language Journal**, 62 pp. 102-110
- Valenzuela, J. (1971) **Las actividades del lenguaje**, Madrid, Ediciones Rialp S.A.
- Van Ek, J. (1975) **The Threshold Level**. Strasbourg. CDCC.
- Van Ek, J. (1986) **Objectives for foreign language learning**, Consejo de Europa, Estrasburgo
- Wilkins, D. (1972). Grammatical, situational and notional syllabuses. En **Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics**. Copenhagen.
- Wilkins, D. (1974). **Second language learning and teaching**. Arnold.
- Wilkins, D (1976) **Notional Syllabuses**, Oxford, UP

---

**Ortografía de la RAE (1999) : ¿luz panhispánica del nuevo milenio?**

---

**Arturo Linares Rivas**

ULA - Táchira

**Resumen**

La *Ortografía de la lengua española*, publicada 1999 por la Real Academia Española, establece las nuevas pautas para la escritura en el idioma castellano. Un acontecimiento de tal trascendencia debe ser analizado: a ello responde este artículo, que sólo se centra en los aportes para los campos ortosilábico, ortotónico y ortografémico. Intenta mostrar que la concepción panhispánica con la cual se pretende asumir esta nueva sistematización ortográfica, se contradice con el tratamiento hispanocéntrico de algunos fenómenos. Se concluye en que los aportes, dentro de los campos indicados, son de mínima trascendencia para lo que se pudiera esperar en el umbral del siglo XXI.

**Palabras claves:** ortografía, sílaba, acentuación, español, castellano, panhispanidad.

**Abstract**

The *Ortografía de la lengua española* (Ortography of Spanish Language) published in 1999 by the Real Academia Española, established the new



rules for Spanish language writing. A such transcendental fact should be analyzed, and this article tends to do it by focusing the contributions to orthosyllabic, orthotonic and orthographemic fields. The author attempts to show, among other aspects, that the panhispanic concept with which a new orthographic systematization is assumed contradicts the hispanocentric treatment of some phenomena. It concludes that the contributions, into the mentioned fields, are transcendentially minimal at the beginning of a new century.

**Key words:** orthography, syllable, accentuation, Spanish, panhispanity.

### Introducción

En el período agónico del siglo XX |y como preámbulo para la correcta escritura en el siglo XXI|, la Real Academia Española ha publicado sus últimos acuerdos sobre ortografía del idioma castellano. Lo ha hecho para responder a la "conveniencia de presentar la Ortografía de un modo más sistemático, claro y accesible" (p.XIII).

La importancia de la publicación amerita un análisis exhaustivo, no solo por lo que representa para el idioma en sí, sino por las implicaciones que tiene para la enseñanza de la lengua y para el manejo correcto de las graffas del código escrito por parte de los usuarios del español. Sin embargo, en este artículo solo intento brindar unos aportes a ese necesario estudio, en el cual se pueda señalar observaciones que, realmente, tengan cierto valor. Claro está, sin la pretensión de emular la erudición y agudeza con que Ángel Rosenblat (1974) analizó las normas anteriores, vigentes desde el 1º de enero de 1959.

Para iniciar, se apuntan ciertas consideraciones sobre algunos aspectos expresados en el prólogo de la *Ortografía de la lengua española* (1999). Teniendo como marco lo estrictamente ortográfico, se continúa el estudio de lo concerniente a la escritura de algunas letras, al uso de las letras mayúsculas, la sílaba y la acentuación. Cada uno de

estos rubros se va tratando en forma secuencial agrupados en lo que hemos llamado: campo ortografémico, campo ortosilábico y campo ortotónico. Para finalizar, intento resumir los aportes esenciales y presentar algunas reflexiones sobre el verdadero sentido y la trascendencia de la decisión tomada por la Real Academia Española.

### ¿Imposición hispanocéntrica vs. colaboración panhispanica?

Las normas de 1959 evidenciaban una imposición de la Real Academia Española desde una perspectiva que tenía como eje la lengua hablada en España. Una de las evidencias más significativas fue lo indicado sobre la graficación de la *d*, donde se deslizaba esta expresión: "Aunque ha de tenerse por modelo de pronunciación la de la gente culta de Castilla ..." (1974:p.103), muestra clara de la concepción vigente hasta más allá de la mitad del siglo XX. Afortunadamente, el enfoque ha cambiado, y el término de **panhispanidad**, acuñado para un nuevo modo de abordar la normativa ortográfica y decidir sobre el destino de la lengua, parece evidenciar una concepción más amplia, flexible y realista, no tanto más democrática. Por lo que se desprende del texto, la decisión correspondió a la Real Academia Española, y se compartió la preparación, los informes y la revisión con las Academias asociadas de toda América y de Filipinas. Todavía en el *Esbozo de una gramática de la lengua española* (1973) se indicaba:

*Asimismo se advertirá en este Esbozo cierta desigualdad en el desarrollo de diferentes materias o, en ocasiones, una aparente falta de atención a variedades lingüísticas de diverso tipo, propias de los países americanos, que no es debida sino a la información insuficiente en cuanto a su extensión y aceptación en distintas zonas. De las Academias asociadas espera la Española reunir las noticias precisas que habrán de colmar estas lagunas, hasta hoy insalvables (resaltado nuestro)" (p. 5).*

La nueva *Gramática de la lengua española* (1994), texto oficial de la RAE, cuyo autor es Emilio Alarcos Llorach, revela una mayor

comprensión del fenómeno y una visión no-impositiva, no hispanocéntrica, al momento de expresar:

*"Hoy día concurren normas cultas diversas en los vastos territorios donde se practica el español como lengua materna. Ya no es posible sostener, como un siglo atrás hacia Leopoldo Alas, que los peninsulares somos los amos del idioma; más bien, según propugnaba don Ramón Menéndez Pidal, debemos ser solo sus servidores" (p. 17)*

Parece que, aun en medio de las contradicciones y las inconsistencias, caminamos hacia un encuentro dialógico, objetivo, sensato. Se vuelve la mirada hacia **todos** los hispanohablantes y particularmente a los de la América Hispana, habitantes en ella o procedentes de sus regiones, que representan aproximadamente el 80 % (más de 270 millones) de los hispanohablantes, según el *Calendario Atlante de Agostini (1991)*, citado por Obediente (1997: p. 401)

### Cambios ortográficos

El texto que recoge la ortografía de la lengua española sistematiza la escritura de las letras de forma interesante. Presenta el fenómeno de los grafemas (si están relacionados -casos de b / v, s / c / z / x, etc.- de modo integral -y también si se tratan en forma independiente-, cada uno con su correspondencia fonográfica, seguida de una observación histórica, para centrarse en lo que son las normas en sí, llamadas ahora "notas orientadoras".

Este modo de presentación ofrece una verdadera visión integral de cada letra o grafema que, a su vez, permite relacionar lo diacrónico con lo sincrónico-normativo, centro de atención del usuario común de la lengua española. El uso del eufemismo "notas orientadoras" no logra ocultar el carácter normativo de las mismas, pues hasta se hace explícita, en un momento, esta concepción: "Hueco, huérfano, hueso, huevo, Huesca, huelo, *la llevan por comenzar con el diptongo ue, según la regla ortográfica siguiente* (resaltado nuestro)" (letra **h**, literal **c**, p.22).

No obstante, es imprescindible señalar que en algunos casos de tales presentaciones se desnuda una incomprensible actitud hispanocéntrica. Por ejemplo, cuando se enumeran los fonemas representados por la letra **c**, se indica que solo son dos: el oclusivo velar sordo y el fricativo interdental sordo. Y como nota final, complementaria, se añade: "En zonas de seseo, ante **e**, **l** representa el sonido correspondiente a **s**" (p.15) ¿No tiene tanta importancia el fonema fricativo sordo (/s/) de las zonas de seseo para considerarlo a la misma altura de los otros dos fonemas? ¿Por qué no se indica directamente que la letra **c** representa tres fonemas, sin que aparezca como de carácter secundario el fonema usado en extensas y predominantes zonas de seseo? Por supuesto que, a pesar de ello, desde la óptica normativa, referirse al sonido correspondiente a /s/ representa un avance, pues en las normas de 1959 lo ignoraban totalmente.

Por sus características análogas valen idénticas observaciones críticas a las descripciones de la letra **z** y de la letra **y**.

Asimismo, algo que nos extraña sobremanera es el no tratamiento de la letra **s**. ¿No habrá nada que decir sobre la representación grafemática del fonema consonántico con mayor frecuencia en el español? ¿No habrá observaciones históricas interesantes sobre la letra **s**? ¿Ni existen notas orientadoras para el complejo uso de esta letra? Y continúan nuestras interrogantes: ¿Será así porque el problema de la escritura de la **s** está resuelta para la mayoría de los usuarios de la lengua en España, por la diferenciación clara con la **c** y la **z**? ¿No es esto otra evidencia más de la inconsistencia del discurso panhispánico? ¿Por qué las Academias de la Lengua Española no propusieron el tratamiento de la escritura de la **s**, vital para los usuarios de Hispanoamérica? El fonema /s/ representa, en el sistema fonológico, el 8,3 % de frecuencia en el español estándar y el 10 % en el español de Venezuela (Obediente, 1983: p.216).

En el campo ortográfico, el único cambio que pudiéramos denominar sustancial, es la posibilidad de transcribir algunas palabras con fidelidad gráfica a una pronunciación bastante arraigada. Vale la pena transcribirla:

"Algunas palabras que comienzan por hue- o por hui- pueden escribirse también con güe- o güi- respectivamente. Es el caso de huemul, huero, huillín, huiro, huisquil y huisquilar, escritas también güemul, güero, güillín, güiro, güisquil y güisquilar" (p.22).

¿Vale esta regla con sentido prospectivo o retrospectivo? Más en el segundo sentido que en el primero. Lo que hace la regla es validar formas recogidas en el *Diccionario* (1992/1995): *huemul / güemul* (ciervo suramericano), *huero / güero* (vacío, insustancial), *huillín / güillín* (especie de nutria de Chile), *huipil / güipil* (túnica o camisa femenina multicolor), *huiro / güiro* (tallo, alga, instrumento), *huisquil / güisquil* (fruto del huisquilar), *huisquilar / güisquilar* (planta trepadora espinosa). ¿Cuál fue el criterio para acoger solo estas palabras? Si era fonético, ¿por qué no generalizar dicha regla y aplicársela a términos que tienen el mismo derecho de ser graficados, por su pronunciación, con la alternativa de *güe-* o *güi-*? Es el caso, por ejemplo, de *hueco*, *huelga*, *huella*, *huérfano*, *huerta*, *hueso*, *huésped*, *hueste*, *huevo*, y sus derivados (afines morfológicamente).

También señalaremos aquí la pauta para referirse a las terminaciones, que es imprecisa o variable: en algunos casos como *-bir*, *-buir* es vocálica; en otros es morfológica, como cuando alude a las terminaciones *-aba*, *-abas*, etc.

Cuando se asume el criterio de comienzo de palabras es igualmente variable, por no decir acomodaticio. Ocurre esto hasta en una misma norma. Para la escritura de la *b* se da como referencia, conjuntamente, el elemento compositivo *biblio-* (criterio morfológico) y las sílabas *bu-*, *bur-*, *bus-* (criterio vocálico).

Estos señalamientos no pretenden, de ningún manera, opacar la importancia de haber incorporado el criterio morfológico a las notas orientadoras (o normas). Se encuentra en la *b* (elementos compositivos: *biblio-*, *bi-*, *biz-*, *bis-*, *bio-*) y en la *v* (elementos compositivos: *vice-*, *viz-*, *vi-*); también en la *g* (elementos compositivos: *geo-*, *-algia*) y en la *h* (elementos compositivos: *hecto-*, *helio-*, *hema-*, *hemato-*, *hemo-*, *hemi-*, *hepta-*, *hetero-*, *hidra-*, *hidro-*, *higro-*, *hiper-*, *hipo-*, *holo-*, *homeo-*, *homo-*); asimismo en la *x* (elementos compositivos: *xeno-*, *xero-*, *xilo-*).

A pesar de esta interesante perspectiva, en la mayoría de los casos en que se alude a comienzos y terminaciones de palabras, lo que determina esa escritura es un simple principio de secuencia de letras, sin especificar el tipo de elemento al que se refiere, y en esto no varía con respecto a las normas de 1959. Citamos, como muestra, algunos casos. Para la escritura de la *v*: "las palabras que empiezan *eva-*, *eve-evi-* y *evo-*", "los adjetivos llanos terminados en *-avo*, *-ava*, *-evo*, *-eva*, *-eve*, *-ivo*, *-iva*"; para la escritura de la *g*: "las palabras que empiezan por *gest-*"; las que terminan en *-géllico*, *-genario*, *-géneo*, *-génico*, *-genio*, *-génito*, *-gesimal*, *-gésimo*, *-gético*, *giénico*, *-ginal*, *-gíneo*, *-ginoso*, *-gia*, *-gio*, *-gión*, *-gional*, *-gionario*, *-gioso* y *-gírico*, *-plejía* o *-plejia* y *-ejión*, *-gente* y *-gencia*, *-ígeno*, *-ígena*, *-ígero*, *ígera*, *-logía*, *-gogia*, *-gogía*, *-igerar*, *-ger*, *-gir*.

Uno de los rasgos más sobresalientes de las últimas normas ortográficas, que es la sistematización, se revela con fuerza en el capítulo correspondiente a las mayúsculas (p.p. 31-40). Los distintos apartados ya clarifican el tema: consideraciones generales (3.1), mayúsculas en palabras o frases enteras (3.2), mayúsculas iniciales (3.3), minúscula inicial (3.4.) y empleos expresivos (3.5).

La subdivisión en la atinente a las mayúsculas iniciales, que son el problema fundamental en el uso, se ve con mayor sentido cuando se tipifican en función de la puntuación (3.3.1), en función de la condición o categoría (3.3.2), en función de otras circunstancias (3.3.3) y empleos expresivos (3.3.5). No obstante, parece que en este tópico la sistematización se llevó al extremo casuístico: doce (12) casos según la función o categoría y diez (10) casos según otras circunstancias. El total de normas sobre el uso de mayúsculas llega a treinta y nueve (39). ¿No habrá otro modo de sistematizarlas para que disminuya la cantidad de reglas y aumente la posibilidad de aprenderlas?

También, hablando de inconsistencias institucionales. Si tomamos en cuenta que la *Gramática de la lengua española* (1994), de Alarcos Llorach, es la gramática 'oficial', ¿por qué aparecen las indicaciones de los tiempos verbales siguiendo el patrón tradicional que había recogido el *Esbozo* (1973), y no el de la gramática definitiva de

1994? Por ejemplo, se alude al pretérito imperfecto del indicativo acotando que equivale "al copretérito, en la terminología de Andrés Bello" (p.11). Idéntica designación se encuentra en las notas para la escritura de la *v* (p.12) y de la *y* (p.20). Así como éstas, hay muchas más.

### Cambios en el campo ortosilábico

En la normativa sobre la constitución de las sílabas se acoge la extendida y fundamentada denominación de las vocales como *abiertas* (*a, e, o*) y *cerradas* (*i, u*), en lugar de vocales extremas y de articulación intermedia, base del silabeo prescrito en 1959. ¡Ojalá que esta actualización de los tipos de vocales sirva también para desterrar de la enseñanza de la lengua, la cuestionada clasificación de vocales en fuertes y débiles!

Creemos que la sistematización con respecto al campo silábico se lograría mejor si un capítulo estuviera dedicado específicamente a ello. Existen fenómenos suficientes e independientes que podrían ser abordados aquí por la importancia de la sílaba desde diferentes ángulos. Tanto el *Esbozo* (1973) como la *Gramática de la lengua española* (1994) sí lo hacen y creemos que ese tratamiento delimitado ayuda a destacar la trascendencia de la sílaba en la lengua española. Con más razón, desde el punto de vista ortográfico, en el cual se trataría lo concerniente a: las vocales y su clasificación, la contigüidad y la frontera vocálicas, fenómenos fonéticos y ortográficos que se generan, las reglas de silabación ortográfica, diptongos, triptongos y hiatos, incidencia de la acentuación en la división silábica, clasificación de las palabras según el número de sílabas, entre otros aspectos.

Estudiada la silabación de ese modo daría mayor fundamento y seguridad en lo relativo a la acentuación propiamente dicha: sílaba tónica y sílaba átona, clasificación de las palabras según la ubicación de la sílaba tónica, acentuación gráfica de los monosílabos, diptongos, triptongos y hiatos, etc.

### Cambios en el campo ortotónico

En el capítulo dedicado a la acentuación el tema se introduce refiriéndose al acento prosódico. Logra así una conceptualización del acento mucho más lógica, antes de tratar la acentuación gráfica en sí. De igual forma, el concepto de sílaba tónica adquiere relevancia y se le maneja como algo fundamental para ofrecer las reglas y sus correspondientes explicaciones.

En las reglas generales de acentuación no hay ningún cambio sustancial. Solo en su explicitación y claridad. Igual ocurre con la clasificación de las palabras según la ubicación de la sílaba tónica.

En este capítulo se encuentra lo correspondiente a la sílaba, sobre la cual tiene una extensa y sistemática explicación. Se ofrece allí una clara descripción de los diptongos, triptongos y hiatos, con el complemento de su acentuación gráfica y la ubicación de la tilde en ellos. Lo mismo ocurre cuando se abordan los monosílabos, y la acentuación diacrítica tanto en estos como en los demostrativos, en los interrogativos y exclamativos. Adecuada ejemplificación y precisión caracterizan también lo relativo a los casos restantes de acentuación diacrítica, de palabras compuestas, adverbios en *-mente*, formas verbales con pronombres enclíticos, voces y expresiones latinas, palabras de otras lenguas y letras mayúsculas. Sobre ellas [ya para finiquitar frecuentes e incomprensibles polémicas] expresa: "*Las mayúsculas llevan tilde si les corresponde según las reglas dadas... La Academia nunca ha establecido una norma en sentido contrario*" (p.53).

Un cambio oficial de nombre es el correspondiente a esa raya oblicua, dolor de cabeza para los usuarios de la lengua española. Ya no se le llamará acento ortográfico, sino **acento gráfico** y permanecerá la designación alternativa de **tilde**. A pesar de la insistencia en el acento ortográfico de las reglas de 1959, ya en esas mismas reglas aparecía la denominación con que hoy se delimita (1974: p. 116). Así que, por parte de la Academia, no es totalmente nuevo dicho nombre.

Innovación ortotónica que vale la pena destacar es la homogeneización de las palabras graves o llanas para la acentuación gráfica. Según las normas de 1959, cualquier tiempo verbal que llevara tilde, y se le añadiera un pronombre enclítico -y, por tanto, cambiaba su tipo según la ubicación de la sílaba tónica- mantenía la tilde (*expresóles, déle, manténle, etc.*). Según la *Ortografía* de 1999, "Las formas verbales con pronombres enclíticos llevan tilde o no de acuerdo con las reglas generales de acentuación" (p.52).

Aunque es un aporte no muy relevante, conviene indicar que aparece explícitamente la necesidad del acento gráfico en las palabras agudas que terminan en diptongo, sea creciente o decreciente. Es el caso de palabras como *alivié* y *bonsái*.

En otro aspecto, un paso hacia adelante y dos hacia atrás es la actitud que revela la modificación de la acentuación gráfica en algunos monosílabos. Cuando creíamos que la no acentuación gráfica de los mismos iba a quedar claramente establecida, pues "se considera que no existe hiato -aunque la pronunciación así parezca indicarlo-, sino diptongo o triptongo" en los casos de *fie, hui, riais, guion, Sion, etc.* (p.46), nos sorprende la RAE con esta incontrolable apertura: "En este caso es admisible el acento gráfico, impuesto por las reglas de ortografía anteriores a estas, **si quien escribe percibe nítidamente el hiato** (resaltado nuestro) y, en consecuencia, considera bisílabas palabras como las mencionadas..." (p.46). ¿Por qué en este caso se da pie a la subjetividad de la percepción y se niega, por ejemplo, casos de mayor arraigo fonético como el que se da en la contigüidad de la *-ui-* que claramente evidencia pronunciación de hiato como *contru-ir, hu-f-a, obstru-i-do*? ¿Con esta ambigüedad no se estará abriendo la posibilidad de que retomemos a la acentuación de *fué, fuí, dió, etc.*, si quien escribe, también allí *percibe nítidamente el hiato*?

Esta prescripción parece contradecir lo que expresa el apartado sobre los diptongos:

*"Algunas de estas combinaciones vocálicas pueden articularse como hiatos (es decir, en dos sílabas)*

*dependiendo de distintos factores: su lugar en la secuencia hablada, el mayor o menor esmero en la pronunciación, el origen geográfico o social de los hablantes, etc. Este es el caso, por ejemplo, de *fluir* (pronunciado *fluir*, con diptongo, o *flu-ir*, con hiato, de *incluido*, pronunciado *in-clui-do* o *in-clu-i-do*, de *cruel* (pronunciado *cruel* o *cru-el*), de *desviado* (que se pronuncia *des-via-do* o *des-vi-a-do*), etc.*

*Sin embargo, a efectos de la acentuación gráfica, se considerará siempre que se trata de diptongos"* (p.43).

Para estos casos no valen razones de contexto discursivo, ni sociolectales. Para los otros, los de la acentuación gráfica de los monosílabos, es suficiente 'la percepción nítida'. ¿En qué quedamos?

Y esta es una buena oportunidad para insistir en que la Real Academia considera los adverbios terminados en *-mente* como una excepción a la regla general de acentuación de las palabras compuestas "ya que, en realidad, tienen dos acentos fónicos: uno en el adjetivo y otro en el elemento compositivo -mente..." (p.52). Por tanto, se deduce que es imposible clasificar este tipo de palabras con el mismo criterio con que los hacemos para las que tienen un solo acento, y colocar dichas palabras como ejemplos de esdrújulas o sobresdrújulas. Frecuente es esta situación y por eso la queremos destacar.

Para la *Ortografía* (1999), el hiato que se da por la contigüidad de dos vocales cerradas queda totalmente definido: no se requiere acento gráfico. Por ejemplo, *chiita, duunviro*. Se rectifica, así, la forma de escribir el primer ejemplo, que en el *Diccionario* (1992) aparecía *chiíta* (con tilde). No existe modificación en *duunviro* y sus derivados, que se manifiestan como los únicos casos en que se da la frontera vocálica *u-u*.

## Conclusiones

Las primeras noticias sobre la resolución de unas nuevas normas ortográficas en el español crearon expectativas diversas. Aunque se preveía que era imposible pensar en reformas radicales, quizá se

pensaba en la modificación de algunas situaciones cuando estábamos a punto de iniciar el siglo XXI.

Creemos que el logro de una ortografía panhispánica está todavía en proceso: los casos de la escritura de la *c*, de la *s* y de la *ll* lo evidencian. Se cuelan todavía, aunque débilmente, rasgos de hispanocentrismo.

En blanco y negro, las únicas modificaciones que realmente pudieramos llamar tales son:

- En el plano **ortografémico**:
  - La adición de dos modos de designar la letra *b* (be alta y be larga), de dos para la letra *v* (ve baja y be corta), de dos para la letra *w* (uve doble y doble ve), de uno para la *y* (i griega), de dos para la *z* (ceda y ceta).
  - La alternativa de escribir con *güe-* o *güi-*, algunas palabras (solo siete) que comienzan, respectivamente, por *hue-* o *hui-*.
- En el plano **ortosilábico**
  - La posibilidad de considerar algunas palabras monosílabos o bisílabos, según que el hablante perciba o no el hiato.
- En el plano **ortotónico**
  - La acentuación gráfica de algunos monosílabos cuando el hablante los considere bisílabos y, por lo tanto, palabras agudas.
  - La aplicación de las reglas generales de acentuación a los verbos que lleven pronombre(s) enclítico(s).

Lo establecido por la Real Academia Española, aunque contó con el aval de las Academias asociadas, dejó cierto sabor de decepción, o fue de muy corto alcance y escasa profundidad. Lo reconoce la misma RAE cuando expresa: "*Apenas hay en ella novedad de doctrina ...*"(p.

XIII). Su mérito fundamental ha sido la sistematización, el ordenamiento, la precisión, la actualización, la ejemplificación pertinente—. Pero para las innovaciones no se cierra la esperanza: "*¿Quiere decir esto que el código ortográfico recogido en esta obra debe ser invariable, definitivo, resistente a toda discrepancia y sin posibilidad de modificación posterior? De ningún modo*"(p.XVII). Teóricamente muy diáfana. Pero recuerda, "*La evolución ortográfica ha estado regulada por la utilización combinada y jerarquizada de tres criterios universales: la pronunciación, la etimología y el uso...*" (p.XVI). Y esta última decisión se ha quedado estática frente a esos criterios. Ya no son jerárquicos y dinámicos, sino herméticos. Con lamentaciones sobre los cambios que se pudieron haber realizado y no ejecutaron, no se resuelve nada. Toda voz que asomó la posibilidad de ciertas innovaciones ortográficas fue acallada. La última de ellas, García Márquez, por sus reflexiones en Zacatecas. Se ha perdido la gran oportunidad de haber propuesto cambios ortográficos para concretarlos durante el siglo XXI. ¿Esperaremos medio siglo más para las nuevas normas ortográficas del español?

#### Bibliografía

- Obediente, E. (1986). *Fonética y fonología*. Mérida (Venezuela): Consejo de Publicaciones - ULA.
- Obediente, E. (1997). *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Mérida: ULA, Consejo de Publicaciones - CDCHT.
- Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1995). *Diccionario de la lengua española*. Edición electrónica. Versión 21.1.0. Madrid: Espasa Calpe. /1992/.

Rosenblat, Á. (1974). *Actuales normas ortográficas y prosódicas de la lengua española*. Barcelona: OEI/Promoción Cultural, S.A.

---

EL COMPONENTE LINGÜÍSTICO  
EN UN MODELO COMUNICACIONAL

---

PABLO ARNAEZ  
UPEL-Maracay

RESUMEN

La enseñanza de la lengua se debate, aún en el presente, entre modelos didácticos que, lejos de ayudar a que los aprendientes sean hábiles y competentes en el uso de su lengua, sumen al estudiante en la adquisición de conocimientos y metalenguajes acontextuados y carentes de aplicación. Tomando como punto de referencia los estudios de Hymes (1972), Saville-Torike (1982), Romaine (1984), Páez (1985), Cassany, Luna y Sanz (1994) y Llobera (1995), referidos a la competencia comunicativa y a la enseñanza de la lengua, se propone un modelo comunicacional estructurado en tres componentes: (1) lingüístico, (2) interactivo y (3) sociocultural. No obstante, el presente artículo no abordará los componentes interactivo y sociocultural y se centrará en el componente lingüístico. Es este un componente que requiere ser valorado a la hora de insertarlo en un modelo comunicacional, pues sus conocimientos, aunque se orientan hacia los aspectos fonológicos, gramaticales, lexicológicos y semánticos de la lengua, no dejan de tener su importancia en la comunicación oral y escrita. El dominio del código lingüístico comprende conocimientos sobre el vocabulario, la formación y significado de palabras y oraciones, las convenciones ortográficas y de puntuación, entre otros, que deben ayudar a la formación de hablantes y escritores más competentes. El problema radica, entonces, en establecer el qué, el

cuándo y el cómo enseñar esos aspectos. En este sentido, se propone la estrategia "Del texto a la gramática, la cual rompe con la enseñanza lineal, memorística y rutinaria de los fundamentos gramaticales de la lengua.

**Palabras Claves:** Enseñanza, lengua, componente lingüístico, competencia comunicativa

#### ABSTRACT

The teaching of language is debated, even in the present, among didactics models that far from helping beginners being skillful and competent in the use of their own language, sep the student in the acquisition of knowledge an metalanguage out of context and lack of application. As a reference, the studies of Hymes (1972), Saville-Troike (1982), Romaine (1984), Páez (1985), Cassany, Luna y Sanz (1994) and Llobera (1995), refered to communicative competence and language teaching, propouse a communicative model structured in three components: (1) linguistics, (2) interactive and (3) sociocultural . Nevertheless, the present article will not cover the sociocultural and interactive components but it is centered in the linguistics components. This is a component that requires being valued at the time to be inserted in a communicational model, because of their knowledge, even though they are oriented through the phonological, gramatical, lexical and semantics aspects of language, they are very important in written and oral communication. The skill of the linguistic code implies knowledge about vocabulary, formation and word meaning and sentence, ortographic rules and punctuation, among others, which help to the speakers and writers training an a more skillful manner, the problem is based on stablishing what, when and how to teach those aspects. In this sense, it is proposed the following strategy "From text to grammar", which breaks with the lineal, memoristics and routinary teaching of the gramatical fundaments of language.

**Key Words:** Teaching, language, linguistic component, communicative competence,

#### Introducción

La urgencia de orientar nuestros procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia modelos comunicacionales, tal como lo indican los lineamientos del Currículo Básico Nacional (CBN) y el Proyecto Educativo Nacional (PEN), la conciencia de que el saber comunicar con eficacia se adquiere como se adquieren las estructuras idiomáticas y el convencimiento de que los hablantes requieren de reglas específicas de interacción social y de habilidades necesarias para actuar acertadamente en situaciones diversas, evidencian la necesidad de disponer de un modelo práctico para la enseñanza de lengua materna en Venezuela. Adoptando como base las ideas de Hymes (1972, 1974 y 1984) y el esquema presentado por Saville-Troike (1982) y aceptado por Romaine (1984), proponemos un modelo ecléctico para la enseñanza del español en Venezuela, estructurado en tres componentes: (1) el componente lingüístico, (2) el componente interaccional y (3) el componente sociocultural.

Aunque seguimos, en general, a Saville-Troike en cuanto a los conocimientos que los hablantes comparten en el momento de comunicarse, esto es, conocimientos lingüísticos, destrezas interactivas y conocimientos socioculturales, cada uno de los distintos componentes se ha elaborado y complementado con la experiencia personal y aportes teóricos de Llobera y otros (1995) que han proyectado hacia la enseñanza de la lengua orientaciones sobre la competencia comunicativa, las estructuras textuales, la interacción educativa y otros tópicos de interés. La intención es enriquecer el modelo y hacerlo más útil a los fines eminentemente prácticos de aplicación en las aulas.

Dado que el modelo surge de un enfoque etnográfico y comunicativo, los tres componentes, a partir de los elementos que cada uno integra, conforman un todo en el que mediante la interacción, se deben armonizar el conocimiento de reglas y normas del lenguaje con las destrezas y conocimientos socioculturales requeridos para la comunicación. Ahora bien, a los efectos del presente estudio, de los tres componentes, sólo presentaremos, a manera de propuesta, el



componente lingüístico. Faltaría, en una etapa ulterior, desarrollar cada aspecto y concretarlo en la práctica.

### El Componente Lingüístico

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.

#### Elementos verbales

Configuran el lenguaje hablado y el lenguaje escrito (la grafemática), las llamadas señales segmentales o locutivas, que son las señales comunicativas por excelencia y se fundamentan en el código lingüístico, el lenguaje mímico y otros tipos de códigos (morse, tambor, humo, etc.).

De toda la variedad de lenguajes mencionados a los que accede el alumno, la enseñanza formal de la lengua materna se preocupa únicamente por las manifestaciones habladas y escritas, orientando su saber y su saber-hacer hacia las áreas productivas (hablar y escribir) y receptivo-comprensivas (escuchar y leer). También constituyen objeto de su interés, dependiendo de los actores del proceso educativo, el desarrollo del vocabulario, la enseñanza y aprendizaje de las categorías gramaticales y las relaciones sintácticas, el aprendizaje de los roles y de las situaciones que vive el individuo, el descubrimiento y práctica de los factores contextuales y de los elementos que permiten la transmisión del mensaje.

Aunque no es pretensión de este artículo elaborar una distribución sistemática y progresiva de los elementos mencionados, puesto que hay propuestas previas y olvidadas! (cfr. Páez, 1985), nos permitimos acotar, siguiendo en ello a Roldán (1980: 139-143), que el pedagogo de la lengua debe tener en cuenta tanto la psicolingüística del desarrollo del niño como la información proveniente de la etnografía de

la comunicación. Respecto de lo primero podemos tomar como ejemplo los estudios y experiencias que en el campo de la "lectura comprensiva" y de la "escritura coherente" se vienen realizando en nuestro medio docente y cuyos resultados deben incorporarse a la enseñanza de la lengua (cfr. Trabajos de Grado, ponencias e investigaciones presentadas en los Endiles, en AsoVAC, en las Jornadas Regionales de Lengua y Literatura y en otros eventos lingüísticos). Y en cuanto a la Etnografía de la Comunicación, como fuente de información para el docente, merece la pena destacar que, en la enseñanza de la lengua en Venezuela, su valoración y su uso no tienen cabida en ella.

No obstante, si se tomasen en cuenta las interacciones verbales de los alumnos en diversas situaciones concretas de comunicación (aula, seccional, servicio de orientación, visita al médico, sacar la cédula, comidas, elaboración de textos diversos...), entonces el docente podría incorporarlas a la programación y el discente mejoraría su comprensión de la lengua en función del uso. En otras palabras, la actividad comunicativa se realizaría mediante lo que Coseriu (1978: 20 y sgs.) denomina 'saber elocucional', esto es, "una serie de normas de conformidad con la expresión con ciertas normas lógicas de 'coherencia' —en particular, normas de enlace apropiado, de no contradicción y de no tautología— que en principio (es decir, salvo suspensión 'histórica' o intencional) son válidas para todo discurso en cualquier lengua" (p.20). De tal manera que ciertas expresiones ("Los cuatro apóstoles son tres, Pedro y Andrés"...), además de violar o no las normas sintácticas, violan las normas del 'saber elocucional'.

#### Elementos no verbales

Comprenden esencialmente los factores 'suprasegmentales o prosódicos', elementos que afectan a los segmentos de la cadena hablada: acento, tono, voz, altura, entonación y duración; y los elementos 'paralingüísticos', que como dice Abraham (1981:346), son "factores que no siendo propiamente lingüísticos proporcionan una determinada matización al acto de habla (susurrar, gritar, reír, silbar, entre otros)". El dominio de los primeros es de gran utilidad en la enseñanza de la expresión oral en la Educación Básica por cuanto coinciden en la

adecuada comprensión del mensaje emitido y contribuyen al mejor conocimiento de ciertos contenidos programáticos, especialmente al estudiar las oraciones según la actitud del hablante.

Además de los elementos mencionados, existe una serie de códigos no verbales: el código háptico (contacto físico mediante besos, abrazos, contactos manuales, ...); el código proxémico (relaciones de proximidad o lejanía entre los individuos en contexto de situación); el código kinésico (movimientos y posiciones del cuerpo y de la cabeza y disposición de los mismos en posición de reposo o de locomoción); el código gestual (conformación de los brazos, las manos, la boca, los labios, el ceño, ...) y la conducta visual que comprende la existencia o no de la mirada, la mayor o menor duración del contacto visual, la apertura de los párpados y otras manifestaciones. Todos ellos, en la práctica, tienen escasa aplicación en el aula, aunque sería conveniente aprender a usarlos, pues ofrecen una gran riqueza comunicativa en las relaciones interpersonales y sociales. En los programas de Lengua Materna de la Tercera Etapa de Educación Básica (1985b), todavía vigentes, el objetivo 3.3., que se refiere al trabajo con títeres y a las representaciones teatrales, se presta, por ejemplo, para hacer hincapié en el valor comunicativo que aportan los códigos no verbales en ciertas áreas. Otro tanto se podría decir de los objetivos 1.1. y 1.2. que abordan la expresión oral en situaciones estructuradas y no estructuradas.

### Variedades y niveles de la lengua

Otro elemento importante a tener en cuenta dentro de este componente radica en el conocimiento que el hablante tiene del conjunto de variedades lingüísticas y su significado en situaciones particulares. Se incluye este aspecto, porque se requiere que los docentes de Lengua Materna, además de enseñar la variedad estándar formal -actividad prioritaria de la asignatura Lengua y Literatura- adquieran conciencia de que no se deben rechazar las variedades habladas que el alumno trae a la escuela, pues a mayor dominio de variedades, mayor número de posibilidades tiene a la hora de comunicarse.

La variedad, según Berruto (1979:25): **Es el conjunto de modos diversos y determinados de usar una lengua, reconocible por una serie de rasgos de todos o de algunos niveles de análisis (fonología, morfología, léxico, textualidad) que lo codifican y diferencian de otros conjuntos de modos, y dotado de una cierta homogeneidad de recurrencia en concomitancia con ciertos rasgos sociales y diversas clases de situaciones.**

**En atención a esta caracterización, entendemos que el uso del código requiere de un dominio de la variabilidad de la lengua por parte del hablante, el cual lo pondrá en actuación y seleccionará dependiendo de sus relaciones interpersonales y sociales. Dicha variabilidad responde a factores muy diversos: el espacio, el tiempo, lo social y lo funcional-situacional.**

- a) La variación en el espacio genera las variedades diatópicas, las cuales se relacionan con la distribución territorial e indican procedencia geográfica de los hablantes: dialectos, hablas locales e idiolectos. Sobre este primer tipo de variedades, nuestra escuela, signada todavía por un prescriptivismo academicista y unida para enseñar (¡relativamente!) la variedad formal o estándar, deja de lado e incluso desvaloriza el uso de estas variedades geográficas. Aun cuando debemos admitir que la educación escolarizada prioriza y se encarga de la enseñanza de la variedad formal, no es menos cierto que el alumno ya trae al aula otras variedades, niveles y registros (dialectos, habla popular, habla escatológica, ...) que al unirse con la nueva variedad, en proceso de apropiación, enriquecen su competencia comunicativa.
- b) La variedad temporal nos ubica en el tiempo en que se sitúa el hablante y nos remite a aspectos diacrónicos y sincrónicos de la lengua. Este tipo de variedades encuentra explicación y estudio en el ámbito de la Educación Superior y no en la concepción actual de la Educación Básica.
- c) La variación social origina variedades diastráticas y produce información sobre las clases sociales y económicas y el universo

profesional de los hablantes: la variedad culta, la variedad popular y las jergas (hamponil, estudiantil, patoteril,...). Tampoco este tipo de variedades es abordado expresamente en la escuela venezolana, con excepción del habla culta (variedad formal).

El habla popular está estigmatizada como proveniente de gente 'inculta', vulgar y de baja condición social y, por consiguiente, se la desprecia a pesar de que en Venezuela no resulta fácil deslindar entre la variedad culta informal y la variedad popular con base en parámetros de uso (cfr. Obregón, 1983:31-34).

Respecto de las jergas, sólo accidentalmente son tratadas cuando se hacen simulaciones correspondientes al objetivo 1.1. de la expresión oral, respetando, por ejemplo, las formas de habla propias del hampón, del policía, del drogómano o del estudiante, y cuando se leen o representan obras literarias (objs. 3.1., 3.2. y 3.3., Ministerio de Educación, 1985b) ) que ofrecen en sus textos jergas especializadas.

- d) El cuarto tipo de variación es el que depende de la función perseguida por el hablante y de la situación en la que se encuentra. Es conocida por algunos autores (Hudson, 1981), como registros o niveles y su mayor dominio incidirá en la adecuación pertinente a la hora de enfrentarse a situaciones comunicativas complejas. El hablante seleccionará, dentro de la gama de opciones que la lengua le ofrece, el registro que mejor se ajuste a la situación comunicativa específica.

La lengua varía en relación con el comportamiento social y es precisamente la sociedad la que determina los registros, pues forman parte del conocimiento cultural que los pueblos tienen, de tal manera que, en la medida que cambie el papel social que un hablante desempeña y se modifiquen las situaciones, en esa misma medida cambiarán también los registros. En el acto comunicativo, los registros admiten grados de formalización, abarcando una gama que va desde la máxima formalización (registro o nivel formal), a la más espontánea (registro o nivel íntimo), pasando por los registros o niveles informales o coloquiales y familiares.

En la educación formal, de la escala de registros mencionados, solamente se enseña el registro formal, ya que es el que se usa en las situaciones sociales formales. Así por ejemplo, toda la correspondencia dirigida con la finalidad de obtener empleo, de solicitar algún servicio, debe estar redactada en la variedad formal y el alumno debe conocerla y saber utilizarla en la práctica. Otro tanto diríamos de los textos académicos que debe usar el estudiante en sus interacciones de aula. Y es aquí donde la escuela, y de manera especial la asignatura de Lengua y Literatura, debe cumplir su verdadero rol, pues si un estudiante es capaz de manejar la variedad formal, sabe seleccionar la variedad adecuada, se ubica en el contexto situacional y domina los códigos no verbales, entonces mejorará su interacción social y su competencia comunicativa se hará más amplia y cohesiva.

Ahora bien, la lengua, a pesar de ser considerada por Saussure (1967) como sistema abstracto perteneciente a una determinada comunidad, constituye un instrumento de comunicación que se revitaliza y se enriquece en la medida en que los usuarios hacen uso de ella. En razón de este valor comunicacional de la lengua, es pertinente considerar, dentro del componente lingüístico, el conjunto de elementos pertenecientes a un evento comunicativo y que toman parte en los intercambios verbales entre los miembros de una comunidad lingüística. Todo evento comunicativo ocurre dentro de una situación o contexto social (fiesta, ceremonia religiosa, clase, juicio, etc.) y se realiza a través del acto o instancia comunicativa, esto es, "una función interaccional simple, un enunciado referencial, una exigencia o una orden y puede ser verbal o no" (Saville-Troike, 1982:30).

Por evento comunicativo vamos a entender una actividad de interacción comunicativa que se efectúa dentro de una situación. Cada evento implica comienzos y finales identificados con facilidad y en ellos se debe repetir una serie de patrones que los hace reconocibles. Además, cada evento expresa idea de conjunto al exigir una configuración caracterizada por el mismo tópico, los mismos participantes, la misma variedad lingüística, el mismo ambiente y las mismas reglas de interacción.

Veamos, a continuación, ese conjunto de elementos que describe Hymes (1972) y que nosotros presentamos muy sucintamente en diez.

### Factores del evento comunicativo

A partir de los estudios etnográficos de Hymes, distintos han sido los autores que han considerado el evento comunicativo y sus componentes. Saville-Troike (1982) y Romaine (1984) los describen muy sucintamente; Tusón Valls (1993) y Arnáez (1993) los analizan desde la perspectiva de su relación con la enseñanza de la lengua. En esta oportunidad, simplemente los delinearemos. Para una visión más completa de este aspecto (cfr. Arnáez, 1999).

#### 1.- La forma del mensaje

Comprende los códigos verbales y no verbales, dando preferencia, como lo propone la educación formal venezolana en sus metas generales, al desarrollo de la expresión oral y escrita, así como al logro de una lectura comprensiva y crítica.

#### 2.- El contenido del mensaje

Constituye el tópico, foco referencial o conjunto de ideas que en torno a un tema previamente seleccionado manifiesta alguien con una intención determinada y dirigido a un lector real o virtual. Viene a ser el meollo de la comunicación sobre el cual se pretende escribir y configura, junto con la forma, los elementos esenciales del evento comunicativo.

#### 3.- El ambiente

Se refiere al contexto físico temporal y espacial en el que ocurre la comunicación; al contexto psicológico, por cuanto debe tener en cuenta las situaciones o circunstancias emocionales que ocurren en el acto comunicativo (dolor, odio, amor, rencor, alegría, etc.) y al contexto sociocultural que diferencia a unas personas de otras.

#### 4.- Los participantes

Tradicionalmente, según los distintos modelos de comunicación, se han considerado dos participantes: emisor y receptor. Sin embargo, Hymes distingue cuatro participantes: hablante o emisor, referidor, oyente o receptor y destinatario a los cuales se les debe categorizar según variables sociales (edad, ocupación, sexo, parentesco...) y variables interaccionales (superior, inferior, igual, neutral).

#### 5.- El propósito

En nuestra educación formal, como objetivo ideal, a través del acto comunicativo escrito, se pretende lograr una mejor comunicación. Sin embargo, en la praxis, la acción del alumno se orienta más hacia la obtención de una calificación numérica por su escrito que hacia el fin comunicacional en sí y el quehacer docente se limita a un conjunto de buenos deseos y algunos ejercicios esporádicos, pero dista mucho de una práctica permanente y orientada en la actividad redaccional.

#### 6.- El modo del mensaje

Implica el tono, si es serio, burlón, cálido o espontáneo y el grado de verbalidad que se incorpora a lo no verbal.

Pretender que el aula de clase sea el crisol donde se depuren todos estos modos de los que disponemos para manifestar el mensaje es utópico. La realidad es que unos tienen mayor aplicabilidad que otros en el recinto escolar. Hay oportunidades, aunque no muchas, para las 'simulaciones', las 'representaciones teatrales' y los 'escritos literarios' donde los tonos trágico, dramático, épico, lírico, humorístico, irónico y oratorio pueden encontrar cabida y realización. En otros momentos, otras áreas del conocimiento y actividades (ensayos, proyectos de investigación, laboratorio...) facilitarán el uso de los tonos: científico y polémico. Sin embargo, es el tono serio y el didáctico, por su formalidad y por ser los que predominan en las discusiones y exposiciones, en las pruebas, en los informes y en los textos escritos, los que requieren de una mayor atención y dedicación por parte de todos los docentes, pues

la competencia en el uso adecuado de la lengua no es privativo de los docentes de lengua. Y al caso viene el recordar una máxima muy repetida en los manuales de didáctica: "todos los profesores son maestros de Lengua" (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 26).

### 7.- El canal

Es el medio oral, escrito, telegráfico, mímico, figurativo o caricaturesco escogido para la ejecución del acto comunicativo. De todos los canales señalados, son el oral y el escrito los que se convierten en los vehículos esenciales en la interacción docente-alumno, en el aula. Todo el programa de la asignatura Lengua y Literatura se centra en desarrollar habilidades en las áreas productivas (hablar-escribir) y receptivas (escuchar-leer).

### 8.- Los géneros

Son estructuras o formas elocutivas mediante las cuales nos comunicamos. No pretendemos entrar aquí a discutir una determinada tipología textual. Lo cierto es que los Programas del Lengua y Literatura, del Currículo Básico Nacional (CBN) de 1997, aspiran a que los estudiantes de la Primera y Segunda Etapa se comuniquen con textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instruccionales. Lo cual no es óbice para aproximarnos a otros textos: carta, diálogo, fábula, leyenda, mito, informe, etc.

### 9.- Las reglas de interacción

Son las normas que deben observar los usuarios de la lengua en el momento de la comunicación. La escuela hace hincapié con mayor insistencia en las reglas interactivas necesarias para la conversación: no interrumpir, pedir el derecho de palabra, mirar al hablante, cuidar el tono de voz, etc.; pero no sucede lo mismo a la hora de tomar en cuenta las diferentes condiciones o reglas formales de la interacción escrita. Es importante destacar, a manera de síntesis, que el escritor, en general, y el estudiante, en el medio educativo, a la hora de formalizar su comunicación, deben considerar: el mundo de relaciones que existe

entre las personas de una comunidad (posición social, prestigio, poder, solidaridad, etc.); la presencia de alguna necesidad, propósito, meta o intención que se persigue al escribir; la convención de normas y roles aceptados por los miembros comunitarios que entran en relación; el uso del mismo sistema de comunicación con el que se pretende interactuar; la consideración del aquí y el ahora de la interacción y el conocimiento de la superestructura del texto utilizado como instrumento de comunicación (ver Arnáez, 1998).

### 10.- Las normas de interpretación

Para Tusón Valls (1993, p. 66) "Las normas de interpretación se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar tanto lo dicho como lo no dicho".

Los seres humanos nos desenvolvemos socialmente dentro de un sistema de creencias, de valores y de presuposiciones culturales, de derechos y de responsabilidades. El mayor y mejor conocimiento y dominio de este conjunto de normas hará más viable la comunicación y más expedita la interacción entre los miembros de un determinado conglomerado social. La concepción del mundo que posean las personas, la capacidad de discernimiento de las estructuras sociales (políticas, económicas, culturales, etc.) y la comprensión de los valores y creencias de los individuos y de los pueblos deben interpretarse bajo el prisma del entorno social y de las situaciones de uso donde las personas emplean la lengua para entrar en interrelaciones con los demás seres. La escuela debe lograr una aproximación a las normas de interpretación a través de ciertas Áreas del Conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación para el trabajo, Artes plásticas, etc.) para que la lengua se convierta en una dimensión educativa que impregne a las demás disciplinas y en la herramienta adecuada para ordenar el pensamiento, comunicarse, aprehender el mundo y transmitir conocimientos.

Hasta aquí, en forma esquemática, los conocimientos lingüísticos mínimos que el docente debe facilitar al estudiante en el acercamiento sistemático, programático y formal a su lengua. No obstante lo dicho, esto no resuelve el problema y siguen cuestionándonos las preguntas de

¿qué, cómo y cuándo enseñar los conocimientos asignados al componente lingüístico?.

El qué nos viene ofrecido por los Programas de Lengua y Literatura del Currículo Básico Nacional de 1997 (CBN). Sin que pensemos que los Programas, instrumentos didácticos de ayuda para el docente, son la panacea para resolver todos los problemas en el uso de la lengua, debemos admitir que ofrecen una programación teórica progresiva que toma en cuenta tanto el grado de dificultad del conocimiento como el nivel de madurez de los estudiantes.

El docente es el llamado a hacer el uso adecuado y pertinente de estos instrumentos. No se puede negar que los nuevos programas presentan unas áreas cognoscitivas muy en consonancia con las teorías más actualizadas del saber lingüístico. El problema, a nuestro entender, está en el maestro, en su motivación, en su preparación, en su saber-hacer con las herramientas que le ofrecen las nuevas teorías del aprendizaje, de la psicología y de la lingüística. Como estamos intentando comprender el qué enseñar, detengámonos brevemente en el propósito (p. 95) y en los Bloques de Contenidos (p. 96) que nos ofrecen los nuevos programas de la Primera Etapa de Educación Básica del CBN.

El propósito de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua que pretende alcanzar el Programa de Lengua y Literatura de la Primer Etapa (1º, 2º y 3er. grado) y que aparece en "La presentación del área de Lengua y Literatura", es:

Lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito, tomando en cuenta el uso de los registros adecuados para cada contexto situacional. En esta primera etapa de alfabetización, se considerará como propósito esencial la adquisición y progresivo desarrollo de competencias para la lectura comprensiva y para la expresión e interacción comunicativa apropiada, a través de la oralidad y la escritura de diversos tipos de textos, así como, el acercamiento y paulatina interacción con la literatura como fuente de disfrute y recreación. (1997, p. 95).

Su simple enunciado constituye un compendio del enfoque, los contenidos y la orientación que debe regir el área de Lengua y Literatura (cfr. Arnáez, 1999b).

Por su parte, los contenidos de los actuales programas están orientados a enraizar y cimentar en los niños las áreas productivas (hablar y escribir) y receptivas (escuchar y leer) del lenguaje de una manera activa.

Están estructurados en cuatro bloques (CBN, 1997, pp. 96-98):

- \* El intercambio oral
- \* ¡A leer y a escribir!
- \* Reflexiones sobre la lengua
- \* Literatura: el mundo de la imaginación

De los dos primeros, mucho se ha dicho y escrito y para constatarlo basta revisar la bibliografía especializada. El cuarto bloque Literatura: el mundo de la imaginación viene a llenar un vacío, en los diseños curriculares y en las aulas de muchas de nuestras escuelas. Los niños de siete, ocho y nueve años son los beneficiarios directos de este nuevo contenido. Ojalá que ayude a incrementar la creación, la recreación y el mundo de posibilidades para disfrutar, soñar y vivir experiencias nuevas.

Me detendré brevemente en el tercer bloque, por cuanto se refiere más en concreto al componente que estoy tratando. El tercer bloque Reflexiones sobre la lengua supone, tanto para el docente como para el discente, un aporte significativo. Dentro del plan de estudio marca un hito al deslindar claramente la diferencia existente entre "enseñar gramática" y "reflexionar sobre la lengua". Con los Programas de Lengua del Diseño Curricular anterior (1985/87) sucedió algo curioso que los mismos participantes de los talleres de implantación reseñaron en sus observaciones: para unos la gramática había salido de vacaciones, para otros, sin la gramática no tenía razón de ser la enseñanza de la lengua materna. Los latinos decían "in medio virtus", esto es, "en el medio la virtud" y, a nuestro parecer, es lo que pretenden lograr los nuevos

programas; no porque propicien un eclecticismo tibio e intrascendente, ni porque quieran fungir de árbitros en una querrela en la que con frecuencia priva más lo pasional que lo racional, sino porque la realidad pedagógica y lingüística así lo exigen. Es cierto, no se debe enseñar gramática, per se, en los tres primeros grados de nuestra Educación Básica, pero sí se debe reflexionar sobre la lengua. Permitamos que "el niño descubra, gradualmente, el funcionamiento de su lengua" (Programas de Lengua y Literatura de 1º, 2º y 3er. Grado). Como dice Krashen (1984), citado por Cassany (1989, p. 83), "Enseñar gramática tiene dos utilidades: aprender a corregir y aprender la estructura de la lengua".

Presentado el qué, veamos a continuación el cómo. A propósito de este aspecto, leemos en la Presentación del Área de Lengua y Literatura (p. 94), del CBN:

La orientación del área se fundamenta en las teorías relacionadas con el desarrollo evolutivo del niño y el aprendizaje significativo (Vygotsky, Piaget, Ausubel) y en 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, eje central de la Sociolingüística (Labov, Hymes), la atención a las diversas funciones del lenguaje de los niños (Halliday). Asimismo, se atiende a la intencionalidad comunicativa propia de todo acto de habla, uno de los temas de reflexión de la Pragmática y al texto como unidad básica de la comunicación humana, centro de las proposiciones de la Teoría del Texto.

Globalmente considerados, los programas proponen el uso del enfoque funcional comunicativo como el más adecuado para orientar la enseñanza de la lengua materna. Desde inicios de la década de los ochenta con las obras de Obregón (1983) y Páez (1985), son muchos los estudios que, en esta dirección, se han desarrollado en Venezuela (ver Arnáez, 1993). Sin embargo, por tratarse del componente lingüístico y de todo lo relacionado con los aspectos gramaticales, nosotros proponemos la estrategia: Del texto a la gramática, como una forma de

que los niños, adolescentes y jóvenes reflexionen sobre la lengua a partir de sus propias producciones orales y/o escritas.

Ahora bien, cómo proceder:

- a) Se parte del texto escrito o de la grabación de una conversación o exposición como unidad significativa.
- b) Se analiza el texto a partir de tres niveles: (1) Estructural: macronivel (Superestructura) y micronivel (morfología, sintaxis, léxico); (2) Semántico y (3) Formal (fonología, ortografía, presentación y legibilidad).
- c) Los propios alumnos descubren las fallas o deficiencias que presenta el texto analizado.
- d) Se hacen las explicaciones pertinentes de los aspectos estructurales, semánticos y formales que lo requieran.
- e) Se van anotando en un cuaderno los contenidos conceptuales que progresivamente se vayan clarificando.
- f) Rescribir el texto tomando en consideración los aspectos analizados.

Se debe entender que enseñar lengua no es sinónimo de enseñar gramática, que la lengua no podrá ser estudiada en forma descontextualizada, que la gramática no será el único marco de referencia a partir del cual se organizan y estudian los medios lingüísticos y que la construcción, formalización y generalización de los fenómenos lingüísticos no podrán efectuarse a espaldas de la conducta y de las actuaciones de los usuarios y de las situaciones comunicativas.

Y para culminar debemos referirnos al cuándo. Los diversos contenidos lexicológicos y estructurales de la lengua se deben enseñar respetando los niveles de maduración de los niños y los grados de escolaridad. Para ello nuestra Educación Básica se estructura en tres etapas: Primera (1º, 2º y 3er. Grado), Segunda (4º, 5º y 6º) y Tercera (7º, 8º y 9º). Las dos primeras son denominadas por el CBN etapas de integración e interrelación y, en ellas, los alumnos desarrollan las operaciones intelectuales concretas, basadas en la clasificación y ordenamiento de la realidad y de sus objetos. La Tercera, identificada como la etapa de la independencia, es definida por Piaget (1981, p. 15), como "El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la

formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de adultos". Es cierto que los programas marcan una cronología programática, pero serán la realidad de cada grupo y la interacción permanente entre docente y alumnos, las que impondrán el 'tempo' apropiado para viabilizar los conocimientos lingüísticos.

### Conclusiones

En las páginas precedentes, hemos descrito de manera sucinta los conocimientos a los que debe acceder el usuario de la lengua para hacer un uso adecuado de la misma. Se ha hecho hincapié en los conocimientos verbales por ser los que la escuela utiliza más frecuentemente. Sin embargo, no se pueden obviar los no verbales, ya que hay silencios, posturas y gestos, con frecuencia, más elocuentes que mil palabras.

Creemos que todos estos conocimientos lingüísticos y extralingüísticos mencionados proporcionan al educador informaciones indispensables para planificar y organizar una enseñanza más acorde con un enfoque comunicacional y, a su vez, propiciar un aprendizaje funcional de la lengua en las situaciones y eventos de clase.

También se ha podido constatar que los factores que intervienen en el acto comunicativo escrito, aun cuando algunos, analíticamente estudiados, proyectan cierta sensación de autonomía, en la praxis pedagógica, no se pueden aplicar de manera aislada; existe entre ellos una vinculación que los hace interdependientes y complementarios, de tal manera que las modificaciones efectuadas en uno de ellos repercuten en los restantes factores.

Serán las construcciones escritas y orales de los usuarios las que nos permitirán aproximarnos a la norma gramatical y contrastar norma y uso. Además, es conveniente conocer los elementos que intervienen en el evento comunicativo, internalizarlos y practicar las operaciones estructurales, sintáctico-morfológicas, lexicológicas y formales que dan coherencia y adecuación a un texto.

La escuela debe rescatar el valor y la importancia de la enseñanza de los conocimientos lingüísticos en cuanto instrumentos que nos pueden ayudar a entender mejor nuestra propia lengua y evaluar nuestras propias producciones.

Las ideas aquí esbozadas tienen repercusiones e implicaciones para todos los que estamos involucrados en el hecho educativo y su valoración debe proyectarse: (a) en la enseñanza de la Lengua Materna que, además de Área de Conocimiento, debe ser considerada como una dimensión educativa que impregna todas las áreas del saber; (b) en la formación del docente; (c) en el conocimiento de los programas y (d) en la práctica didáctica del componente lingüístico.

### Referencias

- Abraham, W. (1981). **Diccionario de Terminología Lingüística Actual**. (F. Meno Blanco, Trad.). Madrid: Gredos.
- Arnáez, P. (1993). **El desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela básica venezolana: evaluación de programas y de trabajos escolares**. Tesis de Maestría no publicada, UPEL-IPMAR. Maracay.
- Arnáez, P. (1997). La enseñanza de la Lengua Materna. **Clave**, N° 6, pp. 13-23. Caracas: ASOVELE.
- Arnáez, P. (1998). Interacción, comunicación y escritura. **Letras**, N° 56, pp. 107-120. Caracas: UPEL-IPC-CILLAB.
- Arnáez, P. (1999). Evento comunicativo y escritura. **Letras**, N° 59, pp. 143-165. Caracas: UPEL-IPC-CILLAB.
- Arnáez, P. (2000). El Docente, el Currículo Básico Nacional (CBN) y los Programas de Lengua y Literatura. **Investigación y Postgrado**, Vol. 15, N° 1, pp. 265-290 Caracas.



- Arnáez, P. (En imprenta). *La Reforma Educativa en Venezuela: Presente y Futuro. Clave.*
- Bauman, R. y Scherzer, J. (Eds.). (1974). **Explorations in the Ethnography of Speaking.** London: Cambridge University Press.
- Berruto, G. (1979). **La Sociolingüística.** (S. Mastrángelo, Trad.) México: Nueva Imagen.
- Cassany, D. (1989). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.** (4ta. reimpr.). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). **Enseñar Lengua.** Barcelona: Graó.
- Coseriu, E. (1978). **Gramática, Semántica, Universales.** (M. Martínez, trad.). Madrid: Gredos.
- Hudson, R.A. (1981). **La Sociolingüística.** (X. Falcón, Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Hymes, D. (1964). "Hacia etnografías de la comunicación". En Garvin y Lastra (Comps.), **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística.** (pp. 48-90). México: UNAM, 1974.
- Hymes, D. (1968). **La sociolingüística y la etnografía de la comunicación.** (Material mimeografiado).
- Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory". In Huxley and Ingram (eds.), **Language Acquisition Models and Methods.** New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). "Models of the interaction of language and social life". In Gumperz and Hymes (eds.), **Directions in sociolinguistic.** (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Hymes, D. (1974). "Ways of Speaking". In Bauman and Sherzer (eds.), **Explorations in the ethnography of speaking.** (pp. 433-451). London: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1979). "Language in education: forward to fundamentals". In Garnica and King (eds.), **Language, Children and Society. The effects of social factors on Children Learning to Communicate.** (pp. 1-19). Oxford: Pergamon Press.
- Hymes, D. (1984). **Vers le competence de communication.** París: Hatier-Credif.
- Llobera, M. (Coord). (1995). **Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.** Madrid: Edelsa.
- Ministerio de Educación. (1985a). **Programa de Estudio. Tercero, Cuarto, Quinto y Sexto Grado.** Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1985b). **Programa de Estudio y Manual del Docente. Castellano y Literatura. Tercera. Etapa.** Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1997). **Currículo Básico Nacional. Programas de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa.** Caracas: Autor.
- Obregón, H. (1983). **Hacia la Planificación del Español de Venezuela y la Determinación de una Política Lingüística.** Caracas: IPC.
- Páez, I. (1985). **La Enseñanza de la Lengua Materna: Hacia un Programa Comunicacional Integral.** Caracas: IPC.
- Piaget, J. (1981). **Seis Estudios de Psicología.** (12ª ed.). (N. Petit, Trad.). Barcelona: Seix Barral.
- Roldán, J:A (1980). **Lenguaje y Educación.** (M.A. Pujol, Trad.). Barcelona: Edit. Médica y Técnica.

Romaine, S. (1984). *The language of children and adolescents*. Oxford and New York: Basil Blackwell.

Saussure, F. De (1967). *Curso de Lingüística General*. (6ª ed.). (A. Alonso, Trad.). Buenos Aires: Losada.

Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of communication*. Oxford and New York: Basil Blackwell.

Tusón Valls, A. (1993). "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua". En Lomas y Osoro (comps.), *Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. (pp. 55-69). Barcelona: Paidós.

Vásquez, D. y Pérez, A. (1998). "Gramática textual y gramática oracional: un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de educación superior". *Letras*, N° 57, pp. 53-71. Caracas: UPEL-IPC-CILLAB.

### Autores

**Minelia Villalba de Ledezma.** Es profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, con Postgrado en el área de Lingüística. Miembro correspondiente a la Real Española. Se desempeña como profesora del Postgrado en Lingüística del IPC. Es autora de varios libros y artículos de investigación en las áreas de Lingüística, Enseñanza de la Lengua y español de Venezuela. Es investigadora acreditada por el Sistema de Promoción del Investigador, PPI-CONICIT. Es en la actualidad, la Secretaria Ejecutiva de la Comisión Nacional Organizadora del Centenario del Nacimiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa.

**Nelly Pinto de Escalona.** Es profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, con Postgrado en el área de Lingüística. Se desempeña como profesora del Postgrado en Lectura y Escritura del IPC y es asesora de la Coordinación Nacional del Programa de Promoción y Difusión de la Investigación del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL. Es autora de libros y artículos de investigación en las áreas de Lingüística, Español de Venezuela y Enseñanza de la Lengua.

**Manuel Navarro Correa.** Profesor Titular jubilado de la Universidad de Carabobo, donde actualmente es investigador adscrito al Centro de Estudios Latinoamericanos y del Caribe (CELAC). Licenciado Universidad de La Laguna (España), Profesor de Castellano, Literatura y Latín – UPEL, Ph D Universidad de La Laguna. Ha publicado: *En tomo a un atlas lingüístico venezolano*, *El español hablado en Puerto Cabello* y artículos en el Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua; Actas del VII Congreso de ALFAL, *Letras*, *Lingüística Española Actual*, *Español Actual*, *Thesaurus*, *Boletín de Lingüística*, *UCV*, *Contribuciones al Estudio de la Lingüística Hispánica*. Homenaje a Ramón Trujillo, *Anuario de Lingüística Hispánica*. Homenaje a Germán de Granda, *Valladolid y Clave*. Participa regularmente en eventos especializados en el país y en el exterior.

**Iraida Sánchez de Ramírez.** Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Magister y Ph. D. en Lingüística. Profesora Titular jubilada del Instituto Pedagógico de Caracas. Docente de postgrado de las Maestrías en Lingüística y en Lectura y Escritura del Instituto Pedagógico de Caracas. Docente de pregrado en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello. Entre otros cargos, ha sido Coordinadora del Programa de Lengua y de la Maestría en Lingüística en el Instituto Pedagógico de Caracas, Coordinadora del Equipo tecnicopedagógico de Lengua en el Sistema Nacional de Evaluación del Aprendizaje del Ministerio de Educación, y Secretaria General de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

**Nathalie Álvarez Niño.** Licenciada en Psicología egresada de la Universidad Central de Venezuela y Magister en Lingüística. Psicóloga de niños con dificultades de lenguaje en el Centro de Rehabilitación del Lenguaje de Catia. Ha sido profesora en la Escuela de Bibliotecología de la Universidad Central de Venezuela y formó parte del equipo tecnicopedagógico de Lengua del Sistema Nacional de Evaluación del Aprendizaje del Ministerio de Educación. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

**Godsuno Chela-Flores.** Coordinador de la Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje (LUZ). Editor-Jefe de LINGUA AMERICANA. Catedrático invitado permanente de Lingüística Iberoamericana de la Universidad de Helsinki, Finlandia. Investigador invitado del CILLAB (UPEL). Miembro Correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua. Vicepresidente de la International Society of Phonetic Sciences (1983-1987) y Fellow de la misma desde 1982. Sus Líneas de investigación son: Teoría fonológica. Fonología polisistémica del español del Caribe. Dialectología.

**Mercedes Sedano.** Es Licenciada en Letras y Magister en Lingüística de la Universidad Central de Venezuela; también es Doctora en Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Actualmente combina su cargo de directora del Instituto de Filología «Andrés Bello» de la Universidad Central de Venezuela con el de docente de la Maestría en Lingüística de dicha universidad, de cuyo comité

académico forma parte. Su principal área de investigación es la sintaxis del español de Venezuela. Desde 1999 dirige el *Boletín de Lingüística*, publicación periódica del Instituto de Filología y de la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela. Ha ofrecido charlas y conferencias, y dictado cursos y talleres en distintas universidades del país y del extranjero. Es autora de un libro y coautora de dos más. Ha publicado más de cincuenta artículos en revistas y libros especializados.

**César Villegas,** Profesor en la Especialidad de Lengua Materna (IPC), Maestría en Lingüística (IPC), cursa estudios de doctorado en España, investigador del Cillab, coordinador de la Revista Letras y del Postgrado en Lectura y Escritura, tiene un importante número de participaciones en eventos especializados y de artículos publicados.

**Giovanni Parodi Sweis.** Magíster en Lingüística Aplicada y Doctor en Lingüística, Universidad de Chile. Cargo actual: Profesor Titular, Jornada Completa Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso - CHILE UCV. Director Programas de Postgrado en Lingüística, UCV. Área de Investigación: Lingüística del discurso, Psicolingüística. E-mail: [gparodi@ucv.cl](mailto:gparodi@ucv.cl) Dirección: Brasil 2830, 9º piso Dirección de Postgrado en Lingüística Valparaíso, Chile.

**Yajaira Palencia.** Maestra normalista (1964). Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas como Profesora en las Áreas de Lengua y Latín (1997). Magister en Lingüística (IPC 1998). Docente del Instituto Pedagógico de Caracas desde 1977 hasta 1998. Con una amplia gama de artículos en revistas especializadas. Autora del libro **El docente de la Tercera Etapa de Educación Básica y su desempeño como lector y facilitador de la instrucción en lectura.** (FEDEUPEL, 1997). Se ha desempeñado como facilitadora de talleres en relación con la enseñanza de la lengua.

**Luis Barrera Linares.** Narrador, crítico y columnista de prensa. Profesor Titular de la Universidad Simón Bolívar (Sartenejas, Edo. Miranda). Realizó estudios de Lengua Castellana y Literatura (Universidad Pedagógica, Caracas, 1976), con estudios de especialización en la Escuela de Investigación OFINES (Madrid, España, 1978), y de Maestría

en Lingüística de la Universidad de Essex (Colchester, Inglaterra, 1985), y de Doctorado en Letras (Universidad Simón Bolívar, Caracas – Venezuela, 1993). Profesor invitado de Postgrado y conferencista de varias universidades venezolanas (UCV, UDO, ULA, UCAB, UPEL), así como también de la Universidad Civil de Salamanca (España) y la Universidad Autónoma de México e Investigador visitante de las Universidades de Ottawa y Carleton (Canadá, 1994). Ponente y conferencista en diversos eventos profesionales de lingüística y literatura, nacionales e internacionales y es autor de diversos artículos en revistas arbitradas especializadas (nacionales e internacionales), relacionados con la investigación lingüística y literaria, tanto en Psicolingüística y adquisición del español como en narratología y literatura venezolana, áreas en las que ha publicado múltiples libros. Ha recibido diversos reconocimientos académicos y literarios

**Sergio Serrón Martínez.** Profesor Titular de la UPEL, coordinador del CILLAB y del Programa de Maestría en Lingüística en el IPC; director de Letras, co-editor de *Clave*, colabora en múltiples revistas especializadas como articulista, reseñista, árbitro y miembro de los consejos editoriales, tiene varios libros publicados, especialmente en áreas de enseñanza de la lengua, alfabetización y planificación lingüística. [jis1@telcel.net.ve](mailto:jis1@telcel.net.ve)

**Arturo Linares Rivas.** Licenciado en Letras y Magister Scientiae en Educación, mención Enseñanza del Castellano. Profesor titular de la Universidad de Los Andes y Coordinador del Laboratorio de Investigación Lingüística de la ULA Táchira. Es autor del libro *La puntuación en el español*, del texto *Hacia una competencia ortográfica integral* y de varios artículos, en revistas nacionales, sobre enseñanza de la lengua.

**Pablo Arnáez Muga.** Profesor Titular de pre y postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de la Universidad de Carabobo. Excoordinador de la Maestría en Lingüística y de Líneas de investigación en Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hugo Obregón Muñoz (CILLHOM). En la actualidad investiga en el área de la didáctica y de las estrategias para incentivar la escritura en el aula (Educación Básica) y sobre el Nuevo Currículo Básico Nacional (CBN) y

la Enseñanza de la Lengua Materna. Ha presentado conferencias y ponencias en eventos especializados y colabora con Investigación y Postgrado, Letras, Clave, Paradigma, Urdimbre, Enfoques y otras revistas especializadas.

---

**NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN**

Los artículos que se envíen a la revista **Letras** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.
2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Debe contener información sobre: a) título del artículo; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones otorgantes, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas); y d) compromiso para fungir como árbitro en su especialidad.
3. El artículo debe poseer título y resumen en español e inglés. La extensión del mismo debe ser de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y debe especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.
4. Deben enviarse original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberán estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas a doble espacio (más 3 para bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la revisión definitiva, luego del proceso de arbitraje.

5. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.
6. En lo que respecta a las citas, debe seguirse el sistema de la APA.
7. El proceso de arbitraje contempla que tres (03) jueces evalúen el Trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen los juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede demorar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3 ½, en programas compatibles con Word for Window 3.0 (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En esta versión, no debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo), es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.
8. En el diskette, se deben seguir las siguientes orientaciones tipográficas: sin adorno de impresión (subrayado, negrilla, cursiva, tamaños, fuentes), sin tabulaciones ni sangrías, evitar mayúsculas continuas y centrados, sin espacios doble ni interlineados especiales. La Coordinación se encargará de darle coherencia a la presentación del número de la revista a ser publicado.

9. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar separados del texto y numerados. En el desarrollo debe especificarse el lugar donde deben aparecer (por ejemplo, aquí gráfico 1).
10. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (4) meses más.
11. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación sólo manifiesta que los artículos no fueron aceptados. No se devolverán originales.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN  
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRÉS BELLO"

Este libro se terminó de imprimir  
en los talleres de  
**Servi-k, c.a.**  
Servicio Gráfico Digital  
Teléfono: 693.69.50  
en papel Saidman Ivore  
en el mes de Septiembre de 2002  
Caracas-Venezuela