
MEJOREMOS EL DISCURSO NARRATIVO DE NUESTROS ALUMNOS

Luis Álvarez

alvarezrus@yahoo.com

(UPEL-IPC/UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA)

RESUMEN

El presente trabajo resume la estructura y funcionalidad de una investigación que persigue, como objetivo fundamental, el mejoramiento del discurso narrativo de los participantes en la aplicación de esta metodología. El producto es parte de uno mayor desarrollado en el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” de la UPEL-IPC. En lo teórico, se ha construido un modelo, con el que se puedan establecer determinadas condiciones analíticas, para producir textos narrativos. Los mismos, en una primera, eran una construcción escrita sobre una secuencia gráfica dada. En una segunda, se propiciaron situaciones para que los participantes, empleando su creatividad, redactaran textos narrativos, en donde se emplearan adecuadamente las estructuras aprendidas. En lo descriptivo, se intentó demostrar que la situación problematizada, encontrada en los grupos de trabajo, puede ser superada significativamente con la aplicación de esta propuesta. En lo metodológico, se consideró que la referida aplicación puede resumirse en una pluralidad de pautas, cuyo flexible uso -dependiendo del nivel y de los grupos participantes- puede dar solución a los problemas detectados, en aquellas instituciones en donde se aborden los tópicos de la redacción, producción y mejoramiento. Para la caracterización epistemológica, se ha partido de una teoría general, la *teoría general de la acción*, de Parsons y Shils (1961), por considerar que la redacción es un caso particular de acción. Se usaron, asimismo, dos teorías intermedias: la *teoría de la acción comunicativa*, de Habermas (1987) y la *teoría de la acción integrada*, de José Padrón (1993). Finalmente, hemos aprovechado también, en lo que

Recibido: 14/11/07

Aprobado: 16/01/08

ha sido pertinente, dos teorías específicas de las ciencias del lenguaje: el transformacionalismo (Chomsky, 1970 y ss.) y el textualismo (van Dijk, 1989, 1990, 1994, 1998).

Palabras clave: texto narrativo; teorías de la acción; comprensión y producción de textos; competencia redaccional.

ABSTRACT

IMPROVING THE NARRATIVE DISCOURSE OF OUR STUDENTS

The paper summarizes the structure and functionality of a research project that had as its main goal improving the narrative discourse of those participating in the application of this methodology. The product is part of a larger project currently develop at the Venezuelan Institute of Linguistic and Literary Research *Andres Bello* (UPEL-IPC). At the theoretical level, a model was developed to establish certain analytical conditions needed to produce narrative texts. The texts were produce in two different settings. In the first one, subjects were given a graphic sequence. In the second one, situations were brought about to induce the subjects to be creative and applied the structures learned. At the descriptive level, the intention was to find proof that the problem situation, found in the study groups, could be overcome by implementing what this study proposes. At the methodological level, it was considered that such implementation could be summarized in several rules which, used flexibly -depending on the participating group and its level-, could lead to the solution to those problems detected at institutions where writing, production and improvement topics are tackled. For the epistemological approach, we have started from a general theory, Parson and Shils's (1961) General Theory of Action, since we considered writing to be a particular case of an action. At the same time, two intermediate theories were used: Habermas' Theory of Communicative Actions (1987), and José Padrón's Theory of integrated Actions (1993). Finally, we have also applied, when appropriate, two specific language theories: transformational grammar (Chomsky, 1970 and ss.) and text linguistics (van Dijk, 1989, 1990, 1994, 1998).

Key words: narrative text; action theories; understanding and producing texts; writing competence.

RÉSUMÉ

AMÉLIORONS LES DISCOURS NARRATIFS DE NOS ÉTUDIANTS

Ce travail résume la structure et fonctionnalité d'une recherche ayant comme objectif fondamental l'amélioration du discours narratifs des participants à l'application de cette méthodologie. Le produit fait partie d'un autre plus grand, développé dans l'*Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Andrés Bello»* (Institut Vénézuélien de Recherches Linguistiques et Littéraires «Andrés Bello») de l'UPEL-IPC. Pour l'aspect théorique, on a construit un modèle à travers lequel on peut établir certaines conditions analytiques pour produire des textes narratifs. Dans la première étape, il s'agissait d'une construction écrite faite à partir d'une séquence imagée donnée. Dans la deuxième, on a entraîné des situations pour que les participants, en se servant de leur créativité, rédigent des textes narratifs, dans lesquels ils devaient convenablement mettre en pratique les structures acquises. Quant à l'aspect descriptif, on a essayé de démontrer que la situation problématisée, observée chez les groupes de travail, peut remarquablement être surmontée avec la mise en pratique de cette proposition. Dans l'aspect méthodologique, on a considéré que cette application peut se résumer à un ensemble de règles dont leur usage, d'après le niveau et les groupes participants, peut résoudre les problèmes analysés dans les établissements où l'on étudie les thèmes associés à la rédaction, à la production et à l'amélioration du discours narratif. Pour la caractérisation épistémologique, on a tenu compte de la *théorie générale de l'action* de Parsons et Shils (1961) étant donné que la rédaction est un cas particulier de l'action. De la même façon, on s'est servi de deux théories intermédiaires: la *théorie de l'action communicative* d'Habermas (1987) et de la *théorie de l'action intégrée* de José Padrón (1996). D'ailleurs, on a aussi utilisé, dans la mesure du possible, deux théories des sciences du langage: le transformationalisme (Chomsky, 1970 et ss) et le textualisme (van Dijk, 1988, 1994, 1999).

Mots clés: texte narratif; théories de l'action; compréhension et production de textes; compétence rédactionnelle.

Prefacio

Como hemos afirmado en trabajos anteriores, la redacción es un tipo de acción que debe poseer un conjunto de características determinadas, para que se puedan alcanzar los propósitos comunicacionales implícitos en tal proceso. Aquí resumimos la estructura y la funcionalidad de una investigación que persigue, como objetivo fundamental, el mejoramiento del discurso narrativo de los participantes en la aplicación de esta metodología. Como es posible inferir, este producto es una nueva arista de uno mayor que hemos estado desarrollando en el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”, del Instituto Pedagógico de Caracas.

En lo teórico, hemos querido construir un modelo, con el que se puedan establecer determinadas condiciones analíticas, para producir textos narrativos. Los mismos, en una primera fase, consistieron en una construcción escrita sobre una secuencia gráfica dada. En una segunda fase, se propiciaron situaciones para que los participantes, empleando su creatividad, pudieran redactar textos narrativos, en los que se emplearan adecuadamente las estructuras aprendidas. En lo descriptivo, intentamos demostrar que la situación problematizada que encontramos en los grupos de trabajo, que nos sirvieron como conjunto descriptivo, puede ser superada significativamente con la aplicación que hemos derivado y que explicitaremos más adelante.

En lo metodológico, hemos considerado que la referida aplicación puede resumirse en una pluralidad de pautas, cuyo flexible uso -dependiendo del nivel y de los grupos participantes- puede dar solución a los problemas detectados, en aquellas instituciones en donde se aborden los tópicos de la redacción, producción y mejoramiento.

La meta final de esta actividad consistirá en que los participantes en la elaboración de textos, siguiendo este modelo, puedan después desprenderse de las narraciones icónicas y elaborar otras narraciones más personales. En estas últimas la libertad temática podrá ser tomada

mucho más en cuenta, debido a que se habrá adquirido una cantidad de destrezas necesarias para la elaboración de otros productos más originales.

Para la caracterización epistemológica, tal como la graficamos en el mapa semántico número uno, hemos partido de una teoría general. En este caso, la Teoría general de la acción, de Parsons y Shils (1961), por considerar que la redacción es un caso particular de acción. Al mismo tiempo, hemos hecho uso de dos teorías intermedias: la teoría de la acción comunicativa, de Jürgen Habermas (1987) y la Teoría de la acción integrada, de José Padrón (1996). Finalmente, hemos aprovechado también, en lo que ha sido pertinente, dos teorías específicas de las ciencias del lenguaje: el transformacionalismo (Chomsky, 1970 y ss.) y el textualismo (van Dijk, 1988, 1994, 1999).

La primera teoría específica es aplicada en cuanto a la consideración de que el lenguaje es, ante todo, una actividad mental. Aceptada esta premisa, se debe pensar también que una mayor y mejor organización de la capacidad de expresión alcanzada por nuestros alumnos puede derivar en una mayor y mejor acción ciudadana, el logro de una actitud crítica ante la vida y una consecuente práctica de la libertad. Por su parte, la aplicación de la segunda se justifica en cuanto la construcción de textos por parte de los educandos participantes en el proceso que este trabajo comporta, debe atender la carga de peculiaridades sociales, espaciales, jergales, temporales, metalingüísticas, ideológicas, etc., inherentes a un estudio integral de los hechos del lenguaje. Una cosa sí es cierta, y ello ha sido un *leit-motiv* a través de toda nuestra vida como maestro de lengua. Nos referimos al hecho de que el proceso de construcción textual, al menos en sus primeros estadios, no puede ser enteramente libre. Se hacen necesarias la participación conjunta con el docente-facilitador y la disponibilidad de los educandos hacia la consecución de ciertas pautas, para que sea posible un producto coherente y cohesionado. Igualmente, no se debería priorizar ningún aspecto del diasistema sobre otro, a menos que se quieran construir textos específicos en algunos de los elementos que lo constituyen. Esto, además, perseguiría un objetivo diferente al que nosotros nos hemos

planteado cuando hemos decidido ofrecer el modelo. Retomando el hilo conductor de la exposición de esta parte, graficaremos la caracterización epistemológica, de la manera como puede apreciarse a continuación:

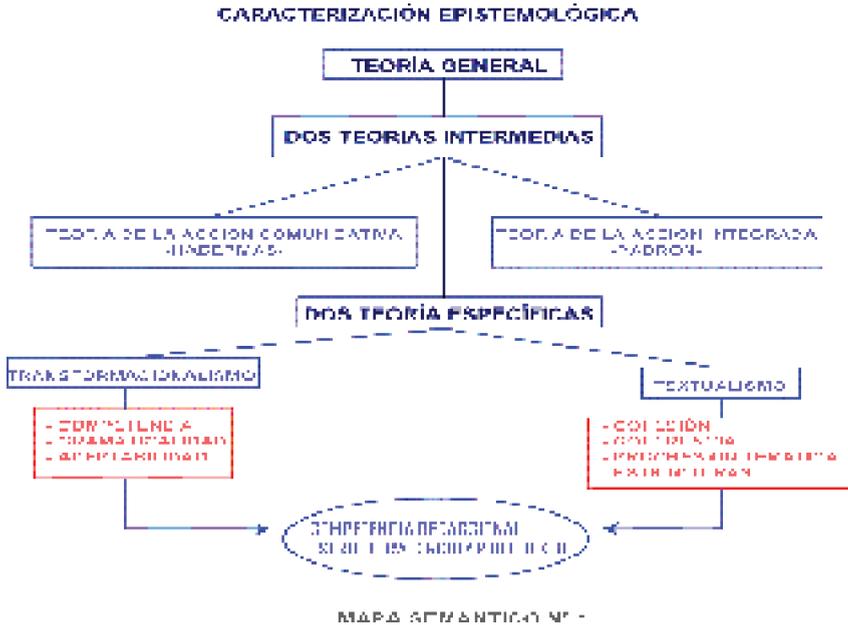


Gráfico 1. Mapa semántico

Todos estos aportes han sido empleados para lograr aquello que hemos designado como competencia redaccional, a través de una técnica que hemos denominado **estructura circular del texto** y que nos ha producido muy buenos resultados en otros contextos.

2. El proceso investigativo

La investigación se desarrolló en cuatro fases: descriptiva-explicativa, constructiva, de validación y aplicativa. En la primera se seleccionaron cuatro grupos, a los cuales ya se les había aplicado un pequeño ejercicio, a manera de diagnóstico. Con ello, se quería comprobar la flexibilidad que, se supone, tiene el modelo.

Es importante señalar que los grupos de educandos fueron seleccionados en diferentes niveles educativos: primera etapa del bachillerato (hasta el tercer año), Educación diversificada (cuarto y quinto años) y Primer Semestre de Educación Superior. De esta actividad, se seleccionó un conjunto de situaciones problemáticas relacionadas con los hábitos redaccionales de los participantes. Tales situaciones fueron agrupadas en diez tipos de realizaciones, a las cuales hemos considerado como disfuncionalidades o, también, realizaciones **cacotácticas** (término creado por nosotros, a partir del griego: KakūV-kakĀ - kakūi = malo y ÒaĩYìò = orden). Con este nombre las citaremos de ahora en adelante. Esas realizaciones fueron las siguientes¹:

- 2.1.1. Uso deficiente de los signos de puntuación. Especialmente del punto (.) y del punto y coma (;).
- 2.1.2. En la redacción de cuatro párrafos cohesionados, se observó un desconocimiento altamente cuantitativo de las características formales exigidas.
- 2.1.3. Desconocimiento de la estructura externa del párrafo.
- 2.1.4. Desconocimiento de la estructura interna del párrafo.
- 2.1.5. Uso de mayúsculas dentro del texto: en posición inicial de palabra y hasta en posiciones intermedias.
- 2.1.6. Uso de períodos oracionales demasiados largos, lo cual produjo, generalmente, interferencias en cuanto al significado de las expresiones.
- 2.1.7. Empleo de estructuras limitadas por punto (.) pero sin sentido completo.
- 2.1.8. Empleo de estructuras limitadas por punto y coma (;) pero sin sentido completo.
- 2.1.9. Frecuente presencia de cacofonías y anfibologías.
- 2.1.10. Frecuente presencia de monotonías.

En la segunda fase, se analizaron las teorías citadas arriba, se estudiaron los diferentes entornos en los cuales se hizo la aplicación y se pasó a construir el modelo. Por su parte, la fase de validación se llevó a efecto en cursos de primer semestre del Instituto Pedagógico de Caracas, en una muestra estratificada de los grados segundo y tercero de

1. Un inventario similar manejamos en nuestra tesis doctoral, pero referido a los textos expositivos.

bachillerato y en dos primeros años de Educación Diversificada. Luego de concluida la validación, se construyó el instrumento metodológico que hoy presentamos. La finalidad es la de continuar una aplicación que ya se inició con un grupo de maestras de la Unidad Educativa “Agustín Codazzi”, con un grupo de estudiantes de primer semestre del Instituto Pedagógico de Maturín y con un grupo de profesores de la antigua Tercera Etapa de Educación Básica, en una jornada auspiciada por el Colegio de Profesores de Venezuela.

Es más, como siempre hemos considerado, aplicando enseñanzas de Karl Popper, que un modelo debe estar en constante validación, hemos aprovechado nuestra presencia en el XXVI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística (2008), para realizar una nueva aplicación, ahora con estudiantes avanzados del Instituto Pedagógico de Maracay y con docentes de diversos lugares del centro-este del país. El objetivo que hemos perseguido con estos últimos grupos es el de que puedan transformarse en elementos multiplicadores, para seguir evaluando el modelo y para continuar aplicando sus aspectos positivos. Igualmente, consideramos que los desarrollos en grupos diferentes al conjunto descriptivo inicial y la presentación de esta publicación pueden generar que maestros y estudiantes de lengua quieran realizar una aplicación *ad hoc* y que logren formular sus propias observaciones y proponer sus propias enmiendas, si son necesarias.

3. La concepción y la estructura del modelo

Hemos partido de la concepción de Apresian (1975, p. 79), según la cual construir un modelo es ofrecer los medios para estudiar las características desgajadas del mismo. Así, del análisis de los trabajos presentados hasta ahora y de la aplicación del aporte de las teorías citadas, hemos derivado un modelo particular. Con ello, queremos generar cambios que, para una situación inmediata, ayudarán a adquirir una competencia redaccional necesaria para su comunicación escrita. Pero, para una situación mediata, estimularán el hecho de aprender a pensar, entendido este concepto como la búsqueda de un pensamiento racionalista. Esto también quiere decir, a nuestro juicio, que desde

una óptica gnoseológica se está coadyuvando la formación de una conducta imprescindible para el mantenimiento de la cultura de los pueblos. Ahora bien, desde una óptica axiológica, se está generando la formación de valores, necesarios para el desarrollo del ser y del convivir adecuadamente dentro de una sociedad democrática y participativa.

Es importante resaltar que la pauta derivada de la presente investigación tiene como base de sustentación una visión integral de la enseñanza de la redacción. Así, en la medida en que se va exponiendo el modelo, se van recordando aspectos generales, como la ortografía (la cual aquí debe verse asistemáticamente), la lectura de comprensión, la estructura formal de la lengua, por ejemplo. Igualmente, se irán incorporando nuevos conceptos que puedan surgir durante el proceso o, también, nuevas destrezas como la aplicación de técnicas de investigación y documentación, necesariamente adaptadas a la edad y a la categoría de los participantes².

Después de haber analizado las causas de lo que hemos designado con el nombre de **cacotaxis**, hemos considerado que, para el bachillerato, aún en su fase final, se hace necesaria una simplificación de las exigencias teóricas, en auxilio de una mejor comunicación escrita. Sin embargo, esto no quiere decir que debe abandonarse el conocimiento formal de la lengua, tan necesario en la generación de un discurso racional. La experiencia venezolana de un marcado antigramaticalismo que se produjo con las primeras aplicaciones de la lingüística textual, produjo casos de cuasianalfabetismo funcional, referido al conocimiento de las estructuras metalingüísticas y, paradójicamente, en el uso del lenguaje. Nuestra experiencia con acercamientos a otros modelos, como el francés y el italiano, nos ha hecho ver que el citado conocimiento formal de la lengua no produce traumas cognitivos. Al contrario, inicia a los educandos en el empleo racional de su capacidad cognoscitiva. Por tales razones, le hemos asignado al modelo una estructura continente de un conjunto de instrucciones que tienen su base en la aplicación de

2. Confróntese el Informe de Investigación preparado para el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". De ahora en adelante: IVILLAB.

determinadas categorías gramaticales que, a nuestro juicio, sirven para orientar el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la redacción. Por supuesto, siempre se hará necesaria una revisión de tales conceptos, sólo de una manera recordatoria, para que no se instituya, con ello, una clase formal de gramática. Para tales efectos, el metalenguaje -muy simple, como podrá apreciarse- e inferido de la problemática estudiada, radica en lo siguiente: ³

3.1.1. Los verbos de las oraciones principales deben estar en pretérito (simple o compuesto, es indiferente, al menos en el Español de Venezuela) u otras formas de pasado. Esto debe originar una revisión conceptual ad hoc, para que los participantes se coloquen en sintonía con el ejercicio. Y, como maestros, indudablemente iremos ganando. Con ello, no queremos afirmar que solamente debe narrarse con el pretérito. Conocemos, y lo conocían nuestros colegas que participaron en el desarrollo del trabajo, la existencia del presente histórico y del futuro narrativo. Es más, nosotros mismos, cuando nos ejercitamos en otro rol como es el de narrador, hemos empleado con frecuencia este tipo de futuro⁴. Pero, como este texto aspira a tener un objetivo didáctico, la simplificación de la metodología -a nuestro juicio- es uno de sus aspectos importantes.

3.1.2. Las unidades de comunicación, también denominadas oraciones gramaticales, frases o períodos oracionales, estarán limitadas por punto y seguido. Tal recomendación no significa, en absoluto, que otras limitaciones sean incorrectas. Lo que sí quiere establecerse es un abordaje metodológico que simplifique, como ya lo anotamos arriba, el trabajo de los educandos. No habrá

3. Álvarez (2003). IVILLAB. *Ibidem*.

4. “El día en que **morirá** Don Luigi **amanecerá** clarito. El viejo no **habrá pronunciado** una jota durante nueve meses.” “Esperas”. *Mis otros cuentos*. (1990, p. 16). “**Aprenderás**, asimismo, los saludos y las despedidas con el beso francés (que ahora es europeo en general). De ese modo lo **hará** con cada una de las amigas con las que se **encotrará** durante todo el trayecto que **recorrerás** con él”... “La confesión”. *Cuentos desordenados*. (2002, p. 27).

necesidad, por ejemplo, de detenerse a explicar cuándo una coma divide oraciones y por qué, o cuándo una oración puede separarse con un punto y coma y por qué. Su delimitación con un punto y seguido elimina posibles errores.

3.1.3. Es necesario repetir aquí, una característica constante que está presente en todos nuestros trabajos relacionados con la enseñanza de la redacción. Ella consiste en que las referidas unidades de comunicación no deben ser demasiado extensas. Hemos observado en múltiples trabajos, relacionados con esta investigación y fuera de ella, que las oraciones con extensidad exagerada producen, con demasiada frecuencia, productos oscuros, ininteligibles y hasta sin sentido completo. Las oraciones breves, en cambio, son instrumentos decisivos para una claridad en la expresión y una barrera contra las anfibologías.

3.1.4. Para que, con las instrucciones arriba indicadas, no se genere una simple suma de oraciones, expuesta en forma horizontal, se le debe hacer conocer a los participantes, los conectores cohesivos que permitan ir conformando una redacción coherente. Listas diversas, con sus correspondientes explicaciones para el uso, pueden encontrarse en Álvarez (1994), (2000), (2001), (2003) y en Russotto y Álvarez (1996).

3.1.5. Además del uso del tiempo pretérito en los verbos principales, también pueden introducirse otras estructuras textuales que indiquen tiempo pasado (El año pasado, hace algún tiempo, la otra semana, el mes anterior, hace algunos años, etc.). Éstas servirán para coadyuvar la significación de las unidades comunicativas elaboradas.

3.1.6. Como paso subsiguiente, recomendamos introducir elementos descriptivos. Siempre hemos afirmado que narración y descripción no son categorías químicamente puras. Quiroga Torrealba (s/f) y Weinrich (1974) han llegado a considerar que la descripción podría entenderse como parte integrante de la

narración, como un fondo narrativo. Tales afirmaciones -y sólo en el caso de las narraciones y descripciones literarias, pensamos nosotros- refuerzan nuestra tesis de que estas formas de elocución no deben aislarse dentro de su comportamiento textual, salvo las necesarias extrapolaciones, para estudiar sus características específicas. Ahora, en atención a los recursos formales que estamos proponiendo, los elementos descriptivos pueden introducirse por simples adjetivos o sintagmas adjetivos: triste, alegre, acariciable, días agradables, hermosa ciudad, etc. Otras veces podemos emplear oraciones o proposiciones subordinadas en copretérito (pretérito imperfecto): “Estaba estrenando un liquilique blanco”; en el segundo caso, “quienes ya ni se acordaban del típico sabor”. También, con subordinadas adjetivas: “donde viven desde hace algún tiempo”, “que es mi hermano menor”, etc.

3.1.7. Para una mayor agilidad, pueden introducirse elementos dramáticos, preferentemente a través de diálogos. El monólogo o soliloquio amerita un grado mayor de abstracción.

3.1.8. Finalmente, es recomendable también introducir una idea de cierre, que haga más explícita la información que queremos enfatizar. O también para lograr una expresión impactante, efectista, en general, enfática.

3.1.9. Es importante señalar aquí, debido a la característica sincrónica que posee, lo relacionado con la estructura formal del párrafo. A pesar de que ésta fue una de las cacotaxis señaladas como hallazgos durante el diagnóstico, vamos a explicar su referida sincronía. Canónicamente aprendimos que un párrafo se caracterizaba, formalmente, por estar limitado por puntos y aparte e iniciarse con una sangría. Pues bien, la natural influencia de la informática en caracterizaciones y desarrollos lingüísticos ha hecho incorporar un nuevo tipo de párrafo. Se trata del llamado *párrafo indentado*, frente al tradicional *párrafo sangrado*. Con esta incorporación, ha surgido también quienes propalan que el último es incorrecto y, en consecuencia, lo castigan y lo demonizan. A tal actitud, en otras

oportunidades, nosotros le hemos dado el cognomento de **neocolonialismo lingüístico**. Nuestra recomendación, dirigida tanto a meros participantes como a posibles multiplicadores, consiste en explicar ambas tesis. La primera se encuentra en requerimientos de revistas norteamericanas y de otras latitudes (recordamos, en este momento, la revista que difunde tópicos educativos de la OEA). También en construcciones textuales en otros idiomas, como el italiano y el inglés. La segunda tesis es defendida aún por la Real Academia Española, por considerar que esto ayuda a comprender algunos fenómenos como el silabeo ortográfico. En conclusión, un maestro de lengua debe conocer las dos realidades, escoger una y razonar su escogencia. Nosotros continuamos exigiendo a nuestros alumnos la realización del margen sangrado, por estética y para evitar algunos contratiempos en la evaluación.

3.1.10. En el transcurso del proceso redaccional, debemos evitar la cercanía de palabras cuya terminación o cuya estructura puedan generar rimas o aliteraciones. Estos hechos son ampliamente admitidos en la poesía. En la prosa, lejos de embellecerla, producen efectos cacofónicos y dan impresión de pobreza lexical.

3.1.11. Otra cosa a la cual se le debe prestar óptima atención es al uso de los signos de puntuación. Hay casos tan presabidos y que, sin embargo, continúan apareciendo en los trabajos escritos de nuestros alumnos. Sencillos ejemplos como el hecho de que el sujeto no debe ser separado por ningún signo del núcleo de su predicado, salvo que posea dentro de su interior elementos explicativos. Éstos, canónicamente, van entre comas, entre guiones o entre paréntesis, según sea la distancia significativa que tales explicativos guarden con la expresión en donde están incluidos (Álvarez, 2001, p. 64 y Álvarez, 2005, p. 58). Así, no podríamos escribir nunca: “Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar Palacios, nació en Caracas”. Pero sí: “Simón Bolívar, Libertador de seis repúblicas, nació en Caracas”. Igual consideración, y en iguales circunstancias, se debe tener entre el núcleo del predicado con su complemento directo.

3.1.12. Los conectores con los cuales iniciamos párrafos u oraciones también, generalmente, debemos separarlos con una coma (.). Casos como: “Sin embargo, esto no era tan convincente” / “En cuanto al primer punto, es necesario aclarar que...”, etc. Igual tratamiento proponemos para los circunstanciales que se hallen en idénticas condiciones. Casos como: “Entrando en la dehesa de los caballos, sufrió aquel accidente”. / “Como no me lo habían explicado bien, no pude entenderlo a cabalidad”.

Finalizadas las aclaratorias anteriores, retornamos a la explicación del modelo. A tal efecto, diremos que para no perder la *sindéresis* del texto que hemos venido construyendo, habremos elaborado, sin duda, **un texto narrativo**, verídico o ficcionado, pero una narración en sí. Ella podrá ser buena o regular, convincente o no, pero habremos empezado a transitar (o habremos desarrollado, enriquecido) una metodología bastante simple, por cierto, que nos ofrece una forma específica para enfrentar un tipo de problema redaccional. Por algo José Vicente Abreu solía decir que “a escribir se aprendía escribiendo”.

4. A manera de ejemplificación

En cuanto a este aspecto, vamos a transcribir aquí (con algunas modificaciones enriquecedoras) un texto creado por nosotros, para ejemplificar este desarrollo en nuestras clases de lingüística aplicada y publicado ya en el libro: *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna* (pp.79-87). Allí se podrá observar que ese primer genotexto está empleado aquí solamente como base de sustentación. En la medida en que vayan apareciendo las estructuras recomendadas, las iremos indicando explícitamente, para su debido reconocimiento y posterior uso.

Mi hermano José **vino** de San Fernando de Apure. **Trajo** consigo unos cuantos kilos de chigüire para los familiares de Caracas. **Pasó** unos días entre nosotros. **Regresó** a esa ciudad llanera.

Aquí podemos observar el uso de los numerales 3.1 y 3.2. Todos los verbos principales están en pretérito y las unidades de comunicación están limitadas por punto y seguido. Sin embargo, ello no basta. Como

puede apreciarse, así como está el texto, es simplemente una suma de oraciones yuxtapuestas. Hay ausencia de coherencia textual. La exigencia del pretérito es un recurso didáctico para que los participantes se inicien en la construcción de un modelo narrativo. Después, se hace necesaria la incorporación de algunos conectores cohesivos.⁵ Así, podríamos leer el mismo texto, en los siguientes términos:

Mi hermano José **vino** de San Fernando de Apure. Por tal motivo, (Nosotros pensamos que si hubiera venido de Mérida, no hubiera traído chigüire. Es posible que hubiese traído truchas. Esta es la razón del conector: “Por tal motivo,...”) **trajo** consigo unos cuantos kilos de chigüire para sus familiares de Caracas. Agradablemente **pasó** unos días entre nosotros. Después, **regresó** a esa ciudad llanera⁶.

Al introducir algunas de las exigencias del numeral 3.3., puede apreciarse una dosis mayor de coherencia. Ahora, si agregamos las de 3.4. y las de 3.5, se podría lograr algo así como esto:

La semana pasada (otra forma de pasado), mi hermano José -el menor de todos nosotros- (elemento explicativo descriptivo) **vino** de San Fernando de Apure. Estaba estrenando un liquiliqui blanco (Oración con verbo en copretérito y con uso de elemento descriptivo). Como en otros tiempos (conector que indica pasado), **trajo** consigo unos cuantos kilos de chigüire para todos (determinante con uso adjetivo) sus familiares de Caracas, quienes ya ni se acordaban del típico sabor (proposición subordinada adjetiva con valor descriptivo). Según su propia confesión (conector cohesivo), **pasó** unos días agradables entre nosotros. Después (conector temporal), **regresó** a aquella hermosa (elemento descriptivo adjetivo) ciudad llanera, en donde vive desde hace algún tiempo” (proposición subordinada adjetiva con valor descriptivo).

5. Para la elaboración de los inventarios que hemos citado arriba, se partió de una lista ofrecida en los Programas de Castellano y Literatura de la Tercera Etapa de Educación Básica, realizados por el antiguo Ministerio de Educación y que los cataloga como **conectivos y relacionantes**. Nosotros hemos preferido el término **conectores**, tomado de la **gramática textual**, porque los incluye y porque se evita una diversificación conceptual más extensa.

6. La expresión entre paréntesis ha sido agregada por nosotros, después de haber sido requerida una justificación del conector: *por tal motivo*. Leamos el texto omitiendo tal expresión.

Como puede observarse, aquí se encuentran las cuatro unidades de comunicación fundamentales del primer texto, pero a las cuales se les han anexado los requerimientos contenidos en 3.1 hasta 3.5. Obsérvese también que los verbos principales siguen en tiempo pretérito.

Si le queremos dar una mayor agilidad al discurso que estamos construyendo -como afirmamos en el numeral 3.6. de las proposiciones del modelo- podemos (no es siempre necesario) introducir elementos dramáticos, fundamentalmente a través de diálogos. Veamos la extensión del texto con que ejemplificamos:

La semana pasada (otra forma de pasado), mi hermano José -el menor de todos nosotros- (elemento explicativo descriptivo) **vino** de San Fernando de Apure. Estaba estrenando un liquiliqui blanco (Oración con uso de elemento descriptivo). Como en otros tiempos (Conector que indica pasado), **trajo** consigo unos cuantos kilos de chigiire para todos (determinante con uso adjetivo) sus familiares de Caracas, quienes ya ni se acordaban del típico sabor (proposición subordinada adjetiva con valor descriptivo). Según su propia confesión (conector cohesivo), **pasó** unos días agradables entre nosotros.

- Qué estupendo es regresar a Caracas, cuando se ha tenido años fuera de ella- solía decirnos con relativa frecuencia, cuando conversábamos sobre el tema.

- Sin embargo, casi nunca accedes a nuestras invitaciones- le recriminábamos nosotros.

- Es que cuando se vive en el llano... -se justificaba. Y nosotros, para no agriar el rato, terminábamos asintiendo.

Después (conector temporal), regresó a aquella hermosa (elemento descriptivo) ciudad llanera, en donde vive desde hace algún tiempo (Proposición subordinada adjetiva, con valor descriptivo).

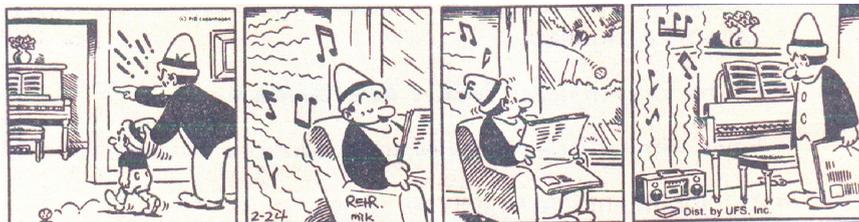
Esta última unidad de comunicación pudiera ser la expresión de cierre, aunque también se puede utilizar otra, posterior a ésta, en donde se explicara, por ejemplo, nuestra situación interior frente a la despedida y nuestra esperanza por un futuro retorno del familiar del que se habla. Crear esta última idea después de la proposición subordinada anotada en el párrafo anterior, pudiera ser un ejercicio a

realizar, por parte de los educandos con los cuales se esté aplicando el modelo. Con toda seguridad, muchos de los que se inicien en esta labor podrán más tarde evaluar, para mejorarlos, los parámetros que aquí estamos proponiendo. No faltarán, tampoco, quienes consideren estas proposiciones como un ejercicio ortodoxo, murado, autocrático. A tal efecto, no debemos olvidar que un modelo siempre trata de influir en los modelos personales de otros (van Dijk, 1994 y 1999). Y nosotros no podíamos ser la excepción. Sin embargo, estas lucubraciones surgidas del enfrentamiento (en el mejor sentido de esta palabra) con otros grupos de estudiantes, han sido concebidas con la mayor buena fe y con el deseo de contribuir en la solución de un problema que se ha agigantado en los últimos tiempos.

5. Algunos productos

Bajo este subtítulo, vamos a incorporar algunos ejercicios realizados después de haber concluido el estudio de la metodología y durante su fase de aplicación. Fueron construidos a partir de una secuencia gráfica integrada por cuatro ideogramas (llamados también pictogramas, en otras realizaciones⁷). En otras palabras, todos carecen de información escrita. En el primero, aparecía un personaje que estaba durmiendo y soñando. En el segundo, el personaje es levantado por el ruido del despertador y corre a despertar a su hijo, para que vaya a la escuela. En el siguiente, el niño le da muestras, a su padre, de que no quiere ir a clase. Finalmente, los dos aparecen durmiendo y nuevamente soñando. A los integrantes del grupo, se les pidió que elaboraran la narración, empleando cuatro unidades de comunicación para narrar los acontecimientos que se sucedían en cada uno de los ideogramas (es decir: dieciséis unidades de comunicación para todo el ejercicio) y que le colocaran un título. Igualmente, que deberían aplicar el modelo aprendido. Los resultados fueron muy buenos. Transcribimos el ejercicio realizado por Irma Villalobos, estudiante (en ese momento) del Departamento de Educación Especial, del Pedagógico de Caracas.

7. Confróntese el artículo de Amundaraín Isblia y Gladys M. Bolívar en **Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna** (pp. 91-114).



3.1. Un día lluvioso

El señor Pérez durmió profundamente después de un arduo día. Por esta causa, soñó que era protagonista de historias de valientes caballeros y de hermosas princesas. En aquel sueño cabalgaba sobre un brioso caballo, en las blancas arenas de una playa lejana. Minutos más tarde, sonó el despertador, el cual lo sacó de su ensoñación y le recordó que debía despertar a su pequeño y amado hijo.

Aún adormitado, llegó al cuarto de Juancito, su hijo menor, que dormía plácidamente. Trató en vano de despertarlo de su tranquilo sueño. Juancito soñaba que la luna menguaba para mecerlo suavemente y al ritmo de una conocida melodía. El papá continuó llamando insistentemente a su hijo, pero éste permanecía enrollado en su cálida cobija.

Después de un tiempesito, Juancito despertó. Le dijo a su papá que lo dejara dormir un rato más, puesto que llovía muy fuerte. A esto, el padre refutó diciéndole que tenía que ir a la escuela, que ya era muy tarde. Frente a tanta insistencia, Juancito dijo:

-Hoy es sábado, papá, y llueve mucho.

-Pensándolo bien, tienes razón. Fue una confusión. Perdóname.

El menor de los hijos de Pedro, que era su nombre de pila, lo invitó a compartir su suave cama. Rápidamente, ambos se quedaron dormidos al tocar la almohada y cada uno de ellos continuó su sueño en el mismo lugar en que lo habían dejado. El señor Pérez era un caballero medieval y su pequeño hijo se mecía sobre la luna. Mientras tanto, afuera continuó cayendo la lluvia con un ritmo tan melodioso que hasta las mismas flores parecían dormir.

Este producto, como ya se ha dicho, es el resultado de la aplicación del modelo. Es la elaboración hecha después del diagnóstico y de discutir sobre la presencia de los elementos del metalenguaje que conforman las exigencias propuestas. Como bien puede apreciarse, Villalobos ha empleado cuatro párrafos, para narrar los acontecimientos presentes, a su juicio, en los cuatro ideogramas que conformaron el relato icónico. Dichos párrafos poseen una correcta estructura formal e interna. Todos los verbos principales de cada una de las unidades de comunicación que componen el texto están en pretérito. Esas mismas unidades se encuentran limitadas por punto y seguido. Ha empleado, además del tiempo pretérito, otras estructuras de pasado (Minutos más tarde, después de un tiempesito...). Igualmente, empleó otros conectores cohesivos (Por esta causa, mientras tanto, rápidamente, frente a tanta insistencia). Es interesante hacer notar que, para embellecer el estilo, ha empleado aspectos descriptivos, a través de simples adjetivos, elementos explicativos y subordinadas adjetivas. Nótese también que ha introducido, para darle mayor agilidad al relato, algunos elementos dramáticos a través del diálogo, presente en el penúltimo párrafo. Finalmente, al retomar el discurso narrativo, con la última unidad de comunicación, ha elaborado una idea de cierre.

4.2. Un día de lluvia

Un domingo en la mañana, el señor Fernando dormía plácidamente (elemento descriptivo).

De pronto (conector temporal), su sueño **fue interrumpido** por el obstinante sonido del despertador, que todos los días en la mañana le recordaba que debía levantarse para ir a trabajar (subordinadas con valor descriptivo). Con los ojos aún redondos de sueño, **asomó** su cabeza por encima de la cocina, mirando el reloj con rencor. Muy a su pesar (conector cohesivo), **se levantó** de su cálida cama. Después de vestirse y arreglarse (conector temporal), **se preparó** para iniciar el trabajo. Antes de salir (conector temporal), **se acordó** de que debía levantar a su hermano.

Por su parte (conector cohesivo) Antonio, el hermano menor del señor Fernando, (elemento explicativo con valor descriptivo) dormía plácidamente en la habitación contigua (oración con verbo principal en copretérito, como valor descriptivo). Sin embargo (conector cohesivo), para no perder la fama que lo acompañaba (subordinada con verbo en copretérito o pretérito imperfecto con valor descriptivo), **siguió durmiendo** como un lirón. Como todas las mañanas (conector cohesivo), Antonio lo **despertó**, casi a gritos y moviéndole el cuerpo de un lado a otro de la cama, como si estuviera en un columpio. Luego de varios minutos de afanosa lucha, Antonio **abrió** los ojos y **miró** a su hermano.

-No lo puedo creer- dijo. -¡Qué hermano tan trabajador tengo! Hasta en los días de descanso se para temprano- (elementos dramáticos)

Después de segundos de reflexión, **se sentó** mejor en la cama y le **dio** los buenos días a Fernando. Éste lo **miró** asombrado, expresando con su mirada la servil palabra mañanera:

-Apúrate

Antonio **vio** a su hermano y luego **abrió** la cortina de su ventana. Llovía inmensamente. (Oración con verbo en imperfecto o copretérito, con valor descriptivo).

Al mismo tiempo (conector temporal), Fernando **se asomó** por la ventana y **abrió** mejor la cortina. No lo podía creer. Llovía a cántaros (iguales a la oración antes señalada). (Sin embargo (conector cohesivo), sin pensarlo dos veces le dijo a Antonio:

-Apúrate. ¿Qué importancia tiene la lluvia frente al trabajo?

-Yo entiendo tu afán de trabajo, querido hermanote, pero no soporto que también el día domingo, mi día de descanso, (elemento explicativo con valor descriptivo) tengas que despertarme temprano.

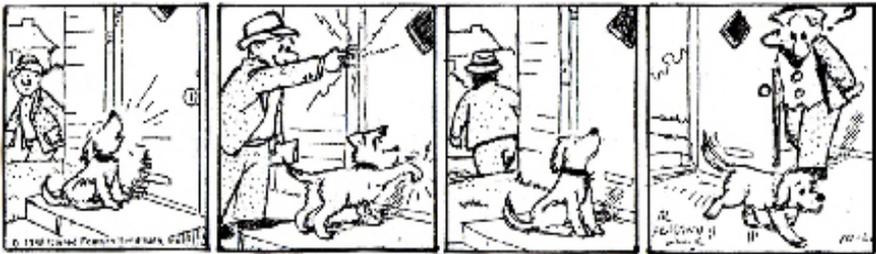
Fernando, sorprendido, (descriptivo) le **replicó** a su hermano, con voz menguante:

-Arrímate, arrímate, por favor.

La anterior narración pertenece a Margarita Tullio, educadora de educación primaria en el Colegio “Agustín Codazzi” de Caracas. A nuestro juicio, la expresión de cierre está hecha para lograr lo que llamamos un efectismo, debido a que se separa del discurso narrativo. Como es obvio, las explicaciones entre paréntesis y las negrillas no pertenecen a la autora del genotexto transcrito. Han sido agregados por nosotros para demostrar la imbricación entre el texto producido y la metodología empleada.

En virtud a ello, pensamos que muchos ejercicios como éstos pueden lograrse, a través de la aplicación del modelo que, en estos momentos, estamos proponiendo. Veamos este otro ejemplo, elaborado sobre la base del presente desarrollo icónico.

3.3. Un perrito especial



Era la mañana del viernes 19 de mayo. Había un clima ideal en la ciudad para dar un paseo, pero yo no estaba de buen humor. Por esta razón, lo único que quería era quedarme en la casa y dormir. Sin embargo, salí un momento para darle un vistazo al cielo azul que se mostraba en todo su esplendor, pero al regresar, encontré la puerta cerrada. Increíble. Mike se había olvidado de mí y me dejó afuera. Desesperado, comencé a llamarlo:

-¡Mike, Mike!....

pero no me escuchaba. Estaba despertando a todos los vecinos con el escándalo, pero yo quería entrar. En uno de esos momentos, pasó por allí el señor Giovanni y me escuchó. Con pasos seguros, se acercó curioso, con el periódico matutino en la mano.

Yo intenté rasguñar la puerta, para que Mike abriera. Ruidoso e impaciente, no aguanté más y le di más duro, porque el sol comenzaba a incomodarme y estaba cansado de ladrar. Ése fue el instante en que pasó el Señor Giovanni, quien era nuestro vecino. Al verme ansioso por entrar y desesperado porque no lo lograba, muy amablemente se dirigió a mi puerta y tocó el timbre. Ante tan oportuna ayuda, yo me dije: “Qué buen vecino es Don Giovanni”. “Se preocupa por los demás y está dispuesto a ayudar a cualquiera que lo necesite”. Y lo mejor de todo fue que llegó a tiempo.

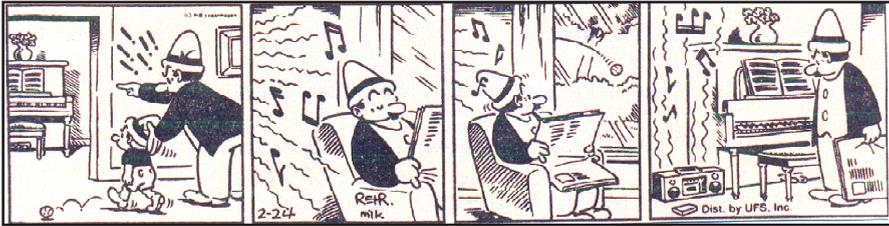
Después de haber hecho su buena acción del día, él se alejó sin esperar recompensa o reconocimiento. No obstante, todo pareció indicar que nadie abriría aquella puerta, en cuyo umbral yo estaba sentado, desolado y triste. Las esperanzas de dormir se me desvanecieron. ¡Tantos esfuerzos y ningún resultado acariciable. Con la mirada perdida en la madera, decidí esperar.

Pasaron pocos minutos pero me parecieron horas. . Escuché unos pasos que se acercaban... luego un *click*.... Y... se abrió la puerta. Mike abrió. Después, miró hacia afuera, pero no vio a nadie. El señor Giovanni ya no estaba allí, para explicarle la situación a mi amigo. Para mí, lo más importante fue que pude entrar. Pero, deteniéndome un poco, pude también entender su asombro. No es muy común escuchar el timbre y, al abrir, ver a un simple perrito como yo entrando sin mayores explicaciones. Otra cosa importante: desde ese entonces, no ha vuelto a olvidarse de mí ni me ha dejado afuera nunca más.

El producto anterior fue elaborado por nuestra primera informante. Desde hace tiempo, pero de una forma asistemática, le hemos aplicado los diferentes modelos que luego hemos ido poniendo en práctica durante nuestra vida profesional dentro de este ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de la expresión escrita. Se trata de Carla Sabine Álvarez Russotto, para estos momentos estudiante de Quinto Año de Bachillerato, en el Liceo Scientifico “Primo Levi”, de la ciudad de Roma (Italia).

Como indicáramos *supram*, una última aplicación del modelo fue realizada durante el XXVI ENDIL (Maracay, 2007). Dada la brevedad temporal con que se contaba para esta actividad, luego de la explicación general, se organizaron equipos para realizar una redacción colectiva, sobre los íconos entregados. *Grosso modo*, los mejores productos fueron éstos.

4.4. Las travesuras de Luisito



Una tarde, Pipo llegó a su casa muy cansado, puesto que su día de trabajo estuvo muy agotador. Sin embargo, la costumbre de leer el periódico diariamente lo motivó a sentarse en el sofá que estaba en la sala. Al mismo tiempo, Luisito, su hijo menor, se encontraba jugando con la pelota. El papá le dijo que dejara de jugar y que fuera a tocar el piano, mientras él descansaría un rato, leyendo el periódico. El niño se molestó y le dio una patada a la pelota con la que estaba jugando, demostrando así su molestia. Pipo le recordó, a través de una aburridísima charla, lo excelente que era su abuelo en el piano e insinuándole que él debería seguir sus pasos. Luisito, resongando, se dirigió al piano a practicar.

Pipo, satisfecho por la obediencia de su hijo, decidió tomar un buen y gratificante descanso, en su cómodo mueble con espaldar de color verde. Mientras lo hacía, se relajaba aún más con la excelencia con la que su hijo utilizaba sus dedos en esas teclas muertas, dándoles vida y tonalidad musical. Seguidamente, tomó el periódico y dio inicio a la lectura. De esta manera, se mantenía informado de los acontecimientos que ocurrían en la ciudad.

De repente, escuchó un fuerte golpe... no obstante esto, siguió leyendo sin prestar mayor atención. De la misma forma, cinco minutos después, escuchó de nuevo el golpe y con más fuerza aún. Fue entonces cuando dirigió la mirada para ver que estaba sucediendo afuera. En ese momento, Pipo se percató de que había alguien jugando pelota en el jardín.

Como recordara que Luisito estaba jugando pelota antes de que le ordenasen la tarea, se levantó del sofá para saber dónde estaba el niño. Cuando llegó al sitio en donde se suponía que estaba su hijo, notó que no se encontraba practicando, pues la música provenía de un reproductor que estaba cerca del piano. Pipo se enojó mucho al verse engañado por Luisito. El travieso jovencito substituyó sus tareas musicales por la perfección electrónica, para satisfacer lo que él, en verdad, quería hacer.

Autores: Yessis Romero, Yasmira Salazar y Jesús Chacón

4.6. La modernidad

Después de regresar de la escuela, a Juan le tocaba practicar su clase de piano en casa. Pero, como todo niño de su edad, le gustaba más jugar al beisbol con sus amigos en vez de sentarse frente al piano. El señor José, como buen padre, le llamó la atención y le explicó que siempre habrá tiempo para jugar, después de haber practicado su clase. Para enfatizar su enseñanza, le dijo:

—Vamos hijo, comienza la lección del día, que yo me sentaré a escucharte muy atentamente y así poder corregirte. Juan caminó en dirección al piano pero se le ocurrió una brillante idea.

Mientras tanto, el padre se sentó muy cómodamente en su sillón. Se relajó y tomó el periódico, para así escuchar la dulce melodía interpretada por Juan. Cada vez disfrutaba más de aquel sonido tan encantador. Por ello, se concentró en su lectura muy fácilmente.

De pronto, un fuerte ruido golpeó la ventana... plass... El señor José se sorprendió y miró hacia dicha ventana. Pensó que no podía ser. Era la pelota de Juan la que había partido el vidrio. En consecuencia, el señor José se levantó rápidamente a ver en dónde estaba Juan.

Su sorpresa fue mayúscula al no verlo y notar que la música seguía sonando. Al acercarse al piano, descubrió el engaño de su hijo. Éste se había burlado de él, le había colocado un CD y se había ido afuera, a jugar. Muy furioso, el señor José dijo: Estos jóvenes de ahora no tienen valores. Todo lo arreglan de la manera más fácil, con esa bendita moda que los aleja de las buenas costumbres. Si supieran qué dicha da poder aprender a tocar piano, no se comportarían de esa manera

Autoras: Zoraya Tovar y Jenifer Monsalvo

4.7. Tanta tentación como hambre



El reloj, guindado en la blanca pared de la oficina de Roberto, anunciaba que ya la hora del almuerzo se aproximaba. El momento de la comida era la mejor parte del día para este barrigón y comelón empedernido. Los segundos, uno a uno, eran contados y mientras Roberto esperaba ansioso, los demás compañeros se reían por este desesperado comportamiento e, incluso, hacían chistes sobre su peso.

Roberto, decidido a demostrarles que su peso era normal y que no se excedía, como todos creían, se encaminó hacia el restaurante más cercano, en donde se encontraría cara a cara con la báscula que todas las mañanas lo retaba. En efecto, ahí estaba ella, fría, calculadora, retadora e imponente, con todos esos números en su cara, como haciéndole burla. Lleno de valor, decidió montarse y aceptar el reto que día a día lo tentaba, mientras iba camino a su trabajo. ¿Cuál no sería su mayor sorpresa, no estaba observando que su peso era similar al de un joven atlético, fuerte y galán? En ese momento pensó: Yo siempre lo supe y se repitió esto muchas veces, alegre y entusiasmado.

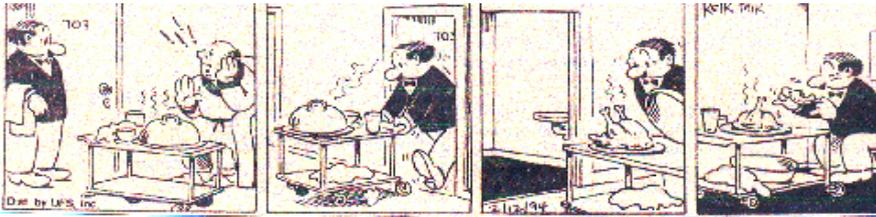
Esa maravillosa noticia merecía una celebración. Roberto, guiado por los deliciosos aromas provenientes de un restaurante vecino, decidió entrar y darse un gran gusto, porque no sólo sabía que estaba delgado como un atleta sino que la báscula se lo había confirmado. Una vez adentro, observó un gran anuncio que informaba a los clientes, sobre una oferta del 50% de descuento para el día martes. No lo pensó dos veces y comenzó a ordenar todo lo que el menú ofrecía para ese día.

Ya satisfecho, llamó al mesonero para cancelar su económica orden. Para su sorpresa, cuando observó la cuenta, notó que el monto era el doble de lo esperado. El mesonero, al ver tal reacción, le aclaró que se había equivocado de día. Roberto, apenado por no tener la cantidad de dinero, se ofreció para ayudar en el restaurante hasta que pagara su exagerada cuenta.

Ya tarde, cansado, sucio y aún con hambre. A la salida, consideró que era buena idea despedirse de la báscula, la única que había alegrado su día. Su mayor desilusión la recibió cuando notó que la misma estaba siendo reparada por un mecánico. ¡Pobre Roberto... quedó triste, cansado, sin dinero, gordo y aún con hambre!

Autoras: Mary Stephany Serrano y Emily de Romero⁸.

4.8. Un día de suerte



8. Esta construcción textual posee cinco párrafos. Uno más de los exigidos. Sus autoras consideraron que era necesario iniciar con un párrafo descriptivo, que permitiera justificar la narración posterior.

En un restaurante de la ciudad, durante una soleada tarde de mayo, se presentó una situación muy particular. Augusto se encontraba sentado en su sillón de piel, esperando ansioso una succulenta comida que había ordenado. Mientras visualizaba cómo se comería tal comida seguía transcurriendo el tiempo y no se materializaba su deseo, hecho por el cual comenzó a desesperarse. De pronto abrió los ojos y miró frente a él lo que tanto había deseado, pero desaparecieron sus ganas de comer y ordenó al camarero que retirase todo.

Pancho, el camarero, se preguntó con insistencia cómo pudo haber dejado la comida, después de esperar tanto. No podía creerlo, cuando, de pronto, comenzó a sentir el olor tan delicioso que provenía de la bandeja. Su estómago empezó a retumbar y el hambre nubló su mente. Entonces se le ocurrió una gran idea: llevarse el carrito con la comida a un lugar en donde nadie pudiera verlo.

Antes de llegar al cuarto, levantó la tapa del bol, para ver lo que contenía. Vio un delicioso pollo que se encontraba ante sus ojos y se le presentó un dilema: devolver la orden a la cocina o disfrutar tan succulento contenido. Pancho decidió entrar con su encomienda a un cuarto apartado y cada bocado estaba tal como lo había pensado, rico y crujiente. En su interior, dio las gracias al señor Augusto por haber dejado tan preciado alimento y consideró que su decisión había sido la más acertada, porque cualquier ser humano, con hambre, hubiese hecho lo mismo.

Autoras: Mariela García y Yasselis González

4. Postfacio

Como en otras oportunidades, estamos entregando a nuestros colegas, alumnos, participantes que han sido objeto de este menester y, en general, a todas aquellas personas que puedan interesarse en una aplicación de la metodología, un constructo de lingüística aplicada a la enseñanza de la redacción. Ello es el producto de un enfoque hipotético-deductivo generado por la paciente labor de observar realidades, de comparar resultados y de formular nuestras propias proposiciones. Además de la larga experiencia en la que nos ha tocado ser unas veces sujeto, otras objeto, para adelantar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de

la redacción, en cuanto a nuestra lengua materna se refiere. Igualmente, como en otros constructos, pensamos que es un modelo de acción. Como tal, es depositario de una serie de actividades capaz de ser enriquecida, de ser desechada en alguno de sus aspectos, de ser modificada o, inclusive, de ser sustituida. Lo importante para nosotros consiste en que el modelo sea discutido y valorado en lo que tenga de ser considerado como tal.

En manos de nuestros colegas dejamos otra labor. Ella será la de validar y verificar las bondades que, al menos nosotros, creemos presentes en el modelo.

Referencias

- Álvarez, L. (2002). *Cuentos desordenados*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Álvarez, L. (2001a). *La construcción genotextual. Un recurso para el mejoramiento de la enseñanza de la redacción*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Álvarez, L. (2001b). Hacia la búsqueda de una connotación referencial y de una denotación connotativa. *Integración Universitaria*, 1.
- Álvarez, L. (2000a). *Construcción de un modelo para la producción de textos expositivos y narrativos, en contextos de investigación y de docencia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Simón Rodríguez, Caracas.
- Álvarez, L. (2000b). Para comprender el metadiscurso político de Teun van Dijk. *Docencia, Investigación, Extensión*, 4(2), 7-30.
- Álvarez, L. (2000c). La mujer América: amor y concepto en la poesía de Roberto Fernández Retamar. En E. Sklodowska y B. A. Heller (Eds), *Roberto Fernández Retamar y los estudios latinoamericanos* (Serie Críticas). Pittsburg: Instituto Internacional de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Pittsburg.
- Álvarez, L. (2000d). Una lectura lingüística del texto literario. En *II Encuentro por una Lectura Transdisciplinaria del Texto Literario* (167-174). Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

- Álvarez, L. (2000e). Políticas de innovación educativa en Venezuela. En *VIII Encuentro de Innovadores e Investigadores en Educación*. Madrid: Convenio Andrés Bello/Ministerio de Educación y Cultura de España.
- Álvarez, L. (2000f). El discurso narrativo y el ambiente escolar. En *Actas del Simposio Internacional de Investigadores en Educación*. Santa Marta, Colombia: Convenio Andrés Bello/Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas.
- Álvarez, L. (1998). El texto: un modelo para la comprensión de los actos humanos. *Letras*, 54-55, 79-95.
- Álvarez, L. (1995). *Como mejorar las redacciones narrativas de los alumnos de Educación Básica y Media Diversificada*. Ponencia presentada en la Tercera Jornada Anual de Investigación del IPC, Caracas.
- Álvarez, L. (1994). Narración de experiencias. Una práctica de lingüística aplicada para mejorar la redacción escolar. En C. Villegas (Comp.), *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. (pp. 79-87). Caracas: Asociación Venezolana de Español como Lengua Extranjera (ASOVELE).
- Álvarez, L. (1990). *Mis otros cuentos*. Caracas: IPAS-ME.
- Amundaraín, I. y Bolívar, G. M. (1994). Aplicación del modelo de análisis del cuento propuesto por van Dijk al discurso narrativo no lingüístico. En C. Villegas (Comp.), *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Caracas: Asociación Venezolana de Español como Lengua Extranjera (ASOVELE).
- Apresian, I. D. (1975). *La lingüística estructural soviética*. Madrid: Akal.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalizations. En R. A. Jakobs y P. S. Rosenbaum (Eds.), *Readings in english transformational grammar*. Cambridge: Waltham.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid: Taurus.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado USR.
- Parsons, T. y Shils, E. (1961). *Hacia una teoría general de la acción*. México: FCE.

- Russotto, R. y Álvarez, L. (1994). El sistema ortográfico del Español. *Revista de Filología*, 13.
- Russotto, R. y Álvarez, L. (1996). Como mejorar la redacción del ensayo escolar. *Investigación y Postgrado*, 1(11).
- Russotto, R. y Álvarez, L. (1985). Proposiciones para un comentario de textos en Educación Media. *Letras*, 43.
- van Dijk, T. (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- van Dijk, T. (1994). *Discurso, poder y cognición social*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literatura de la Universidad del Valle.
- van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.