

EL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUA MATERNA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI²⁴ (SEGUNDA PARTE)

Rita Jáimez
(UPEL-IPC-IVILLAB)
ritamje@gmail.com
Thays Adrián
(UPEL-IPC-IVILLAB)
tadrian@gmail.com

Resumen

El objeto de este trabajo consiste en proponer, a partir de nociones ideológicas y lingüísticas, un bosquejo de lo que debería ser la asignatura *Lengua española* en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Para concretarlo, se revisaron los planteamientos de varios autores (v.g. Uslar Pietri, 1973; Rosenblat, 1986; y Páez Urdaneta, 1987; Morin, 1980; Fabelo Corzo, 1999; Cassany, 1989 y 1990; Crystal, 2005; Fraca, 2006, entre otros); así como, la legislación nacional vinculada con la materia. Los resultados indican que hay una problemática que subsanar para que el venezolano alcance y se comprometa con una sociedad más justa y equitativa: una buena parte de los estudiantes que egresa del bachillerato presenta insuficiencias idiomáticas que no le permite ser libres cognitivamente; por esa razón, la escuela debe realizar cambios que le permitan formar hombres y mujeres con dominio idiomático.

Palabras clave: nociones ideológicas y lingüísticas, Lengua español, UPEL

REcibido: ?????? Evaluado: ''''

24. Este artículo fue realizado en el marco de la línea de investigación Análisis del Discurso del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”, el cual recibe financiamiento del FONACIT (Proyecto PEM-2001002027) y del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

THE TEACHER AND THE TEACHING OF MOTHER TONGUE AT THE BEGINNINGS OF THE XXI CENTURY (PART II)

Abstract

The aim of this work is to propose, on the basis of some ideological and linguistic notions, a framework of what the course Lengua Española should be at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). To achieve this, the statements of several authors (Uslar Pietri, 1973; Rosenblat, 1986; and Páez Urdaneta, 1987; Morin, 1980; Fabelo Corzo, 1999; Cassany, 1989 and 1990; Crystal, 2005; Fraca, 2006, among others) have been reviewed as well as national legislation on this matter. The results indicate that there is a problem to be solved so that the Venezuelan citizen reach, and get committed to, a more equitable and fair society: great part of the students who finish high school show language weaknesses that prevent them from being cognitively free. Thus, the school must introduce changes that promote the formation of free men and women with command of language.

Key words: ideological and linguistic notions, Spanish language, UPEL.

LE MAÎTRE ET L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE MATERNELLE AU DÉBUT DU XXI^e SIÈCLE (PARTIE II)

Résumé

Le but de ce travail consiste à proposer l'ébauche de ce qui devrait être le cours Lengua española à l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) partant des notions idéologiques et linguistiques. Pour y réussir, on a révisé les idées de plusieurs auteurs (v.g. Uslar Pietri, 1973; Rosenblat, 1986; y Páez Urdaneta, 1987; Morin, 1980; Fabelo Corzo, 1999; Cassany, 1989 y 1990; Crystal, 2005; Fraca, 2006, parmi d'autres) ; ainsi que la législation nationale liée à ce domaine. Les résultats indiquent qu'il y a une problématique à corriger pour que le vénézuélien s'engage dans une société plus juste et équitable: la plupart de bacheliers ont des faiblesses langagières leur empêchant d'être cognitivement libres; c'est pourquoi l'école doit faire

des changements qui lui permettent de former des hommes et des femmes maîtrisant la langue.

Mots clés: notions idéologiques et linguistiques, langue espagnole, UPEL.

IL MAESTRO E L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA MATERNA NEGL'INIZI DEL XXI^{mo}. SECOLO (PARTE II)

Riassunto

Lo scopo di quest'articolo è proporre, secondo alcune nozioni ideologiche e linguistiche, una bozza di quello che dovrebbe essere il corso di studi: "Lingua spagnola" presso l'Università Pedagogica (UPEL-Venezuela). Per concretarlo sono studiate l'impostazioni d'autori diversi (Uslar Pietri, 1973; Rosenblat, 1986; Páez Urdaneta, 1987; Morin, 1980; Fabelo Corzo, 1999; Cassany, 1989 y 1990; Crystal, 2005; Fraca, 2006, tra altri). Allo stesso modo, è stata studiata la legislazione vincolata all'argomento. Gli esiti indicano che c'è una problematica da risolvere perché il venezuelano raggiunga una società più giusta ed equa e si comprometta con essa. La maggioranza degli studenti che finiscono il liceo ha delle insufficienze idiomatiche che non le permettono di essere libera, in maniera conoscitiva; perciò la Scuola Elementare deve realizzare quei cambi che permettano di formare gli uomini e le donne affinché abbiano un bel dominio idiomático.

Parole chiavi: nozioni ideologiche e linguistiche, lingua spagnola, UPEL (l'università pedagogica del Venezuela)

O DOCENTE E O ENSINO DA LINGUA MATERNA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI²⁵ (PARTE II)

Resumo

O objectivo deste trabalho é propor, a partir de noções ideológicas e linguísticas, um esboço do que deveria ser a cadeira denominada *Língua espanhola* na Universidade Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Nesse sentido, foram revisadas as propostas de vários autores (v.g. Uslar Pietri, 1973; Rosenblat, 1986; e Páez Urdaneta, 1987; Morin, 1980; Fabelo Corzo, 1999; Cassany, 1989 e 1990; Crystal, 2005; Fraca, 2006, entre outros). Além disso, foi revisada a legislação venezuelana vinculada com o tema. Os resultados indicam que existe uma problemática que deve ser solucionada para que o venezuelano se comprometa e faça parte de uma sociedade mais justa e equitativa: grande parte dos estudantes que saem do colegial tem insuficiências em espanhol, não lhes permitindo serem livres cognitivamente. Por isso, a escola deve fazer mudanças que lhe permitam formar homens e mulheres com domínio da sua língua materna.

Palavras chave: noções ideológicas e linguísticas, língua espanhola, UPEL.

25. Este artigo foi realizado como parte da linha de pesquisa *Análise do Discurso* do Instituto Venezuelano de Pesquisas Linguísticas e Literárias “Andrés Bello”, que recebe financiamento do FONACIT (Projeto PEM-2001002027) e do Vice-reitorado de Pesquisa e Pós-graduação da UPEL.

1. Introducción

Para cualquier venezolano vinculado al mundo de la educación es un lugar común la problemática en la enseñanza de la lengua materna. Incluso, sabe que el problema se repite en distintas latitudes porque abundan los testimonios. Creme y Lea (1997) reportan las dificultades de estudiantes británicos; Quintana *et al* (2010) notician deficiencias en la escritura académica por parte de universitarios puertorriqueños; Castro *et al* (2010) refieren las carencias de los estudiantes mexicanos. En Venezuela, la problemática la han apuntado algunos especialistas y personajes públicos desde hace ya varias décadas. Entre muchos otros, Arturo Uslar Pietri (1973) sostuvo que la escuela venezolana no enseña a leer ni a escribir; José Santos Urriola (1977) y Alexis Márquez Rodríguez (1987) coinciden en afirmar que, en general, los educandos ingresan a la universidad sin un manejo aceptable de la lectura y la redacción. El maestro Ángel Rosenblat (1986) decía que los estudiantes venezolanos salen del sexto grado sin saber leer ni escribir. Y Páez Urdaneta (1987) indica que las habilidades composicionales de los estudiantes de la “Simón Bolívar” no son satisfactorias.

Serrón (1988), a partir de una investigación que realizó con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas, asegura que los universitarios se caracterizan por las siguientes insuficiencias: (a) un vocabulario elemental, esto es, el vocabulario normal en la comunicación informal; (b) bajo nivel de comprensión lectora, incluso en los textos que usualmente usan en pregrado; (c) desfavorable relación entre tema y rema; (d) bajo rendimiento en expresión escrita, tanto conceptual como formal; (e) bajo nivel de complejidad de los períodos; (f) mal uso de los signos de puntuación, y (g) disortografía.

Páez Urdaneta (1989) estudió diversas competencias idiomáticas de los estudiantes de la Universidad “Simón Bolívar”. Recogió datos que abordaban esencialmente (a) algunos usos de los subsistemas escrito y oral; (b) la valoración que a ciertos rasgos de estos usos asignan los estudiantes; y (c) eficiencia conceptual o inmadurez intelectual (capacidad de discernimiento frente al contexto político-económico venezolano). Los resultados de esta investigación indican que las habilidades composicionales de estos sujetos no son satisfactorias, pese a que desde el punto de vista socioeducativo, en general, se ha catalogado su rendimiento como superior al resto de los universitarios venezolanos. Sánchez (1990) también reporta la deficiencia de la escritura universitaria. Toma como referencia un fragmento de una mono-

grafía escrita por un estudiante de Educación Superior para demostrar que las producciones estudiantiles carecen de coherencia. García (1999) interpreta que los universitarios no sólo no saben escribir sino que tampoco tienen idea de la complejidad que encierra este proceso.

Muchas causas se han esgrimido: Páez Urdaneta (1987) le imputa las limitaciones lingüísticas de los estudiantes a la escasa interacción que existe entre los estudiantes y el texto escrito. Entretanto, Obregón (1983 y 1988) concluye que las limitaciones lingüísticas de los escolares obedecen a la enseñanza memorística que prevalece en las escuelas. Sánchez (1994) afirma que los profesores y los programas atienden en exceso la gramática. Fraca (2006), en la intervención que tuvo en el XXV ENDIL, sugiere como responsable al divorcio “que sigue existiendo entre la investigación universitaria y la filosofía del Estado y a los permanentes cambios de orientación de los programas de enseñanza de la lengua materna, propiciados por diferentes equipos ministeriales” (p.11).

Sirva este inventario para certificar que muchos estudiantes venezolanos no se destacan por su dominio idiomático; tómese asimismo para reconocer que las causas pueden ser muchas, y, finalmente, aprovéchese también para deducir que la atención en la enseñanza de la lengua materna se ha detenido esencialmente en la lectura y la escritura, que no suele contemplarse el habla. Los estudios sobre oralidad han sido marginados, probablemente, debido a dos motivos: en primer lugar, porque la tradición pedagógica y los libros de textos buscan modelos en los escritores; y en segundo lugar, porque la lingüística formalista que predominó en el siglo XX predicó, defendió, estudió y explicó la lengua “como sistema de signos” (Saussure, 1967 [1916].p.58) y “como sistema de reglas” (Chomsky, 1970.p.10), ajena totalmente a sus hablantes. De este modo, se privilegió el estudio de la lengua estándar, lengua escrita (escribir y leer) y se desatendió la lengua-uso, la lengua oral (hablar y escuchar). Este modelo se impuso en la escuela. Valga como testimonio de este hecho tres referencias: los resultados de una investigación realizada por Montenegro y Hache (1988, citadas por Mejías, 1993). Estas autoras realizaron una evaluación a libros de textos, en ella encontraron que la atención a las diferentes habilidades estaba distribuida de la siguiente manera: hablar y escuchar 21,4 %; escribir 35,7% y leer 42,8%. Los resultados indican que la escuela atiende con mayor disposición, la lectura y la escritura, y bastante menos la enseñanza del código oral. En el viejo continente, Prado Aragonés (2004) explica la situación escolar con estas palabras:

Las habilidades orales tradicionalmente han estado desatendidas y no han sido objeto de enseñanza, por entender que las mismas las desarrollaba el niño a partir de su aprendizaje en el entorno familiar y social y, por tanto, no era necesaria su enseñanza, pues el niño cuando llegaba a la escuela ya sabía hablar y escuchar [...] En cuanto a la comunicación escrita, su enseñanza ha venido siendo uno de los objetivos fundamentales de la escolarización. (p.145).

A nivel nacional, Fraca (2006) lo plantea en los términos siguientes: “las investigaciones sobre el desarrollo de la lengua oral de los adolescentes pre y universitarios ha sido prácticamente inexistente. El interés principal (...) se ha dirigido hacia la comprensión y producción de textos escritos” (p.8). Consiguientemente, los estudiantes no distinguen los espacios en que deben utilizar los códigos oral y escrito. Probablemente, por ello, “escriben como hablan”.

El panorama antes presentado indica que la escuela arrastra la enseñanza de la lengua como asignatura pendiente. No logró aprobar esta materia cuando el conocimiento estaba organizado y parcelado, y los docentes y los libros se erigían como los dueños del conocimiento o, al menos, como su referente más cercano. Los estudiantes no lograron el dominio idiomático cuando el objetivo consistió en enseñar a producir (hablar y escribir) y comprender (escuchar y leer) en contextos conocidos y controlados. Ante este panorama emerge otra pregunta ¿qué puede ocurrir en un contexto de mayor complejidad? ¿Qué reajustes debe hacer la escuela cuando nuevos sistemas de comunicación de expresión oral y escrita dominan el mundo? ¿Qué debe reconsiderar la escuela cuando la Internet en sus distintas versiones aparece contundentemente hasta en las comunicaciones más íntimas? ¿Cuáles reajustes realizan los formadores de formadores ante los nuevos escritos? ¿Qué posición debe asumirse ante escrituras como éstas: *dnd stas; eya sta n ksa; qndo ygas*? ¿Cuál debe ser el rol de la escuela? ¿Están preparados los maestros para las desconocidas y acaso tremendistas formas de comunicación que nos traerá la avalancha tecnológica? Las demandas comunicativas se multiplicarán y quien mejor las domine tendrá mayor probabilidad de éxito. He aquí la motivación de este ensayo. Creemos que las circunstancias se han tornado y se tornarán mucho más complejas, puesto que los cambios han sobrevenido vertiginosamente, y existe la posibilidad cierta y real de que surjan nuevos

artefactos e inéditos modos de comunicación. Hace dos años el twitter era un modo desconocido de comunicación.

Ante la problemática planteada, qué dirección deberán seguir los maestros y las instituciones que contribuyen en su formación. Aquí propondremos, a partir de una serie planteamientos ideológicos y lingüísticos, un bosquejo de lo que debería ser la enseñanza de *Lengua Española* para los estudiantes de la UPEL. Este objetivo está justificado y sustentado en tres exigencias actuales: (i) humana (el dominio idiomático se traduce en la liberación del hombre y una sociedad llena de hombres libres es equilibrada, justa y sana), (ii) académica (sabemos que existen graves insuficiencias en la enseñanza de la lengua materna) y (iii) gubernamentales (el Estado demandó cambios curriculares a la UPEL). Para lograr su objetivo, el estudio se organiza en varios apartados, a saber: (i) la introducción, que desarrollamos ahora. Contextualizamos el problema y exponemos su objetivo. Dedicamos el aparte (ii) a la revisión de la teoría. Examinamos la concepción de sociedad, de hombre, de educación y de enseñanza que ambicionamos para la UPEL y Venezuela. En el parágrafo (iii) exponemos una serie de lineamientos referidos al dominio idiomático y a la enseñanza de la asignatura *Lengua española* en la UPEL. En el (iv) presentamos las conclusiones. Finalizamos con la (v) parte en la que reconocemos el impacto de este estudio en el ámbito pedagógico. A continuación expondremos las teorías.

2. Revisión teórica

En este apartado revisaremos las teorías que permitirán proponer lineamientos generales que deberían considerar los responsables de reestructurar el diseño curricular de la UPEL en lo que respecta al área de lengua materna. Para ello, inicialmente presentaremos de forma sucinta los fundamentos legales; posteriormente, expondremos la concepción de hombre y de sociedad; continuaremos con algunas nociones curriculares, para finalizar con el desarrollo de los principios psicosociolingüísticos.

2.1. Fundamentos legales

Las políticas y programas para la formación docente en el país están demarcadas por la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999), la *Ley Orgánica de Educación* (1980) y su *Reglamento*, y algunos

planteamientos de la *Ley Orgánica de Educación* (2009). Estos fundamentos legales, cada uno en su dimensión, coinciden en entender a la educación como un derecho de todos los venezolanos y como responsabilidad impostergable del Estado. Asimismo, conciben como el fin ulterior de la educación: el pleno desarrollo de la personalidad y la plena capacidad. Una de las diferencias más notables entre las dos disposiciones reside en que los antiguos modelos legales hablan de formar para convivir en una sociedad democrática en tanto que la última propuesta legal habla de consagrar una sociedad socialista.

Con respecto a la formación del docente, el Artículo 77 de la *Ley Orgánica de Educación* (1980) registra que son profesionales de la docencia los egresados de todos los centros educativos, cuya finalidad sea la formación y el perfeccionamiento docente, como los institutos pedagógicos, las escuelas y facultades universitarias con planes y programas que atienden la formación docente. Asimismo, señala que la formación del docente se rige por políticas del Estado. En 1983, el Estado venezolano sacó a la luz la *Resolución N° 12*, documento que, entre otros contenidos, define el perfil del docente. Las disposiciones recogidas en esta resolución fueron complementadas en 1996, mediante la publicación de la *Resolución N° 1*. Entre los aspectos que subraya esta última disposición encontramos: a) Una educación de calidad pasa inexorablemente por una adecuada formación docente. b) El Estado debe garantizar la preparación de los docentes que demande la sociedad venezolana. c) La *Resolución N° 12*, debe modificarse de manera tal que las políticas de formación docente estén cónsonas con las últimas tendencias y orientaciones educacionales. d) El incremento de escolares que se incorporan al preescolar (hoy *Educación Inicial*) y a la Escuela Básica evidencia que hay déficit de especialistas. e) La imagen positiva y dignidad del docente deben rescatarse. Ello contribuiría a garantizar la formación permanente.

Con respecto a la formación docente, la *Ley Orgánica de Educación* (2009) declara que el Estado es responsable de tal preparación (Art. 36 y Art. 38), que habrá espacio para la formación permanente y que esta “deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exija el país” (Art.37). En definitiva, se centra en el rol protagónico del Estado e insiste en la formación de un docente que trabaje por instituir el tipo de sociedad que sus diseñadores conciben como ideal.

2.2. *¿Qué hombre? ¿Para qué sociedad? ¿Qué educación? ¿Qué maestro?*

Para diseñar cualquier acción, sus responsables, en primer lugar, deberán tener clara la meta. En este caso, el Norte lo determina la sociedad que queremos. A partir de esta concepción, debemos diseñar las acciones que ayudarán en la formación del individuo concebido como ideal. Así que inicialmente disertaremos sobre la sociedad actual, y luego, sobre las nuevas necesidades y sus actores.

El siglo XXI nos sorprendió con grandes revoluciones, dadas en su mayoría por el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología. Hoy se sabe que nuestra galaxia se extiende, incluso se hace turismo en el espacio; sin embargo, en el planeta Tierra hay sociedades que no gozan de agua potable y que tienen restringido el uso de la electricidad. En esas sociedades, una cantidad escandalosa de infantes muere por desnutrición y víctimas de epidemias. Asimismo, ciertos especialistas hablan de recalentamiento terrestre, de la deforestación, de la extinción de ciertas especies, en fin, del rompimiento del equilibrio ecológico. Esta anarquía ha llegado también a la atmósfera: no sólo se conocen los agujeros en la capa de ozono, sino también la chatarra sideral. Estos extremos hablan de grandes desigualdades: unos *muy pocos* pueden hacer turismo espacial, y otros *muy muchos* no tienen agua potable que ingerir ni electricidad que le facilite las tareas cotidianas. Tal desigual escenario sugiere reestructurar la administración de los medios y modos de producción. Necesitamos una sociedad más equilibrada, una sociedad donde la *calidad de vida* sea la norma, no la excepción; un mundo en el que se imponga el desarrollo sostenible; un mercado donde las acciones más altas, más demandadas sean los valores como el respeto al otro, la solidaridad, el cooperativismo, la justicia social y legal, donde los intereses y sus acciones vayan en pro de la comunidad. En definitiva, hay que trabajar para superar la selva que construyó el siglo pasado, para alcanzar un mundo donde el hombre encuentre, recupere y se haga en su propia dimensión. ¿Y cuál es ésta?, ¿de qué hombre hablamos?

He aquí nuestra concepción de hombre: el francés Edgar Morin (1980) tiene varios lustros proponiendo un tipo de hombre. Su teoría es fundamental porque no sólo cuestiona al capitalismo, sino que se atreve a revisar los postulados defendidos por el humanismo y el marxismo. Morin (1980) después de revisar estas corrientes denuncia que contribuyeron a reducir la

esencia del hombre. En su concepción esencia consiste en tejido elaborado por aspectos biológicos (todos somos iguales y tenemos el mismo origen africano) y culturales (somos diferentes porque nuestras realidades son diferentes). Pero la noción más importante que propone es subrayar que no se trata de yuxtaponer los términos **bio + cultura**, sino que entre ambos existe y se establece una relación equilibrada, bidireccional e interdependiente; en consecuencia, ambas se necesitan para hacer, ambas se coproducen. Por esta razón, es biocultural todo acto humano, todo acto social (comer, beber, cantar, bailar, pensar, hablar, escribir, interpretar, valorar, etc.). Insiste en que todo acto humano es totalmente biológico y totalmente cultural. Además reconoce el dinamismo al que están sujetas tales acciones: transmutan día a día. El concepto de biológico sirve –y hay que aprovecharlo– para deslegitimar cualquier tipo de discriminación. El concepto cultural justifica la búsqueda del cómo somos, de que escudriñemos en nuestra identidad hasta sabernos. Y el concepto de dinamismo nos recuerda que somos seres históricos, que el presente no es el único tiempo, que hubo un pasado sin nosotros y habrá un futuro también. El dinamismo es importante porque nos señala qué actos ilegítimos de hoy podrían ser legales en el futuro como lo evidencian algunos hechos aceptados en la actualidad, pero repudiados en el pasado (el sujeto que por tendencia natural prefiere servirse de la mano izquierda, por ejemplo). Morin concluye que *el ser humano es totalmente humano porque es indefectible y simultáneamente pleno y totalmente viviente, y pleno y totalmente cultural*.

Fabelo Corzo (1999) complementa la visión de hombre que queremos plantear aquí: El nuevo hombre demandado no debe ser el sujeto egoísta y consumista que tanto perjuicio ha causado a la naturaleza y a la humanidad. Por el contrario, debe respetar y luchar por la instauración de la cohesión social, debe ser, reconocerse y saberse como

un hombre igual a otros hombres y no superior o inferior por razones de raza, sexo, nacionalidad, religión, ideas políticas o nivel económico, o porque habite el Primer Mundo o el Tercero, o porque viva ahora o nazca dentro de dos siglos (p.4).

Ahora bien, ¿cómo se logra ese hombre?, ¿cómo lograr un hombre que se sienta satisfecho consigo mismo y que entienda que el otro es su igual, su complemento? En principio creemos que es imperioso cambiar los

paradigmas que instauraron la cultura occidental y su exacerbado positivismo (Foucault, 1970). El hombre debe verse feliz, debe tener satisfechas sus necesidades auténticas, no las impuestas, no las ajenas; las suyas porque biológicamente les son innatas y porque culturalmente le son inherentes. ¿Y cómo se hace esto? Pensamos que reeducándolo, así que hay que volver a la educación y establecer una concepción de esta. Una educación que no niegue los avances del pasado, las ventajas alcanzadas, la realidad de la aldea global, sino más bien, una educación que aproveche todos esos conocimientos, tecnologías, ventajas para concretar la calidad de vida de todas las sociedades. Irremediablemente emerge otra pregunta: ¿qué tipo de educación requerimos? Nosotros aquí nos decantamos por una pedagogía de corte humanístico.

La Pedagogía humanística que propugnamos la expondremos siguiendo los tres principios sistematizados por Quintana Cabanas (s/f): *Primer principio*: la acción educadora debe estimular, guiar y corregir al escolar. Esta pedagogía se nutre de la visión realista de la naturaleza humana. Comprende que hay que considerar los rasgos positivos del aprendiz, sus potencialidades, su marco del conocimiento y facilitarle el libre desarrollo. Preparar el espacio para que el estudiante valore sus logros y el de sus compañeros, y que a partir de ahí avance al escalón siguiente. El objetivo es impedir que se consoliden sentimientos que niegan la naturaleza primaria del hombre: el gregarismo y la inconformidad. Consiguientemente, debe impedirse que aniden la pasividad, la agresividad, el egocentrismo, el egoísmo, etc. Así que este principio propugna que: debe estimularse la calidad de vida; para ello, el docente debe presentar varios caminos y enseñar por qué debe seguirse uno y no otro; finalmente, el maestro debe intervenir cuando sea necesario, cuando advierta alguna conducta que atente contra la dignidad del hombre. *Segundo principio*: La disciplina: no entendida como castigo, como restricción de espacio, más bien valorada como sistematización, organización y esfuerzo. En este sentido, el maestro debe trabajar para que sus estudiantes entiendan que los grandes logros se consiguen con constancia y esfuerzo sostenido. Este es un trabajo muy delicado, fundamentalmente en los primeros años, puesto que los más pequeños están más animados a la dispersión y al juego. Por consiguiente, la actividad lúdica se presenta como una actividad plurifuncional y efectiva. Ante esta realidad sociocognitiva el maestro debe aprovecharla para destacar e inculcar en los escolares la organización y el esfuerzo. Además, también puede ser el puente para despertar vocaciones e intereses profesionales. Pensemos que es natural que los niños en sus actividades recreativas

asuman roles, tales como: albañil, bombero, médico, maestro, etc. *Tercer principio*: Este es el principio más complejo y el gran aporte de esta concepción: “Ética mínima” como punto de partida. La ética enfrentada al relativismo ético, al hedonismo e, incluso, a ciertos principios morales. Defiende que la ética no se agota en los hechos que la sociedad defiende como bueno o malo, aceptable o rechazable, normal o anormal. La ética implica volver a valores absolutos, valores auténticamente humanos que pueden reducirse en el respeto al otro y su espacio. El tercer principio exige no sólo que se forme un hombre que frente a estas realidades sea coherente en lo que piensa, lo que expresa y lo que hace, sino que, además, respete la necesidad y la libertad del otro a ser diferente y no sienta la más leve inquietud ante las diferencias.

La educación humanística se trata de una educación comprometida con la sociedad y con el ser humano. Considera en su programa la “formación de la voluntad y del carácter del educando, entrenándolo para la vida activa, diligente y esforzada que, más allá de las satisfacciones personales egoístas, se proponga la realización de valores o ideales superiores o desinteresados” (Quintana Cabanas, s/f). Por ello, es tan difícil esta concepción educativa: implica el abandono de paradigmas, de dogmas convencionales impuestos por el afán fragmentario del positivismo; exige un hombre con capacidad crítica y voluntad para superar la tradición, lo que lo llevará a consigoirse a sí mismo, a conseguir la libertad y la felicidad en la independencia de sí mismo y del otro. ¿De dónde se extraerá esta educación tan exigente?, ¿quién la llevará a cabo?, ¿dónde se encuentra el maestro comprometido con estos tres principios?

El Ministerio de Educación y deportes (MED) en una obra presentada en versión digital y titulada *La educación bolivariana. Dinámica Revolucionaria para el Desarrollo Endógeno y Soberano*, asegura que el docente que requiere la sociedad venezolana actual debe estar:

1. Comprometido socialmente en el contexto de una nueva escuela.
2. Ganado para el cambio en su praxis docente (o educativa).
3. Capacitado para detectar las tendencias sobre la base de los resultados de la relación Escuela – Comunidad a fin de reorientar el proceso educativo (currículo, organización y estructura interna, metodología).
4. Dispuesto a desarrollar acciones que impulsen lo nuevo, lo creativo y lo transformador para lograr una sociedad justa.

Compartimos estos cuatro principios porque Venezuela requiere docentes (1) comprometidos con la sociedad y con sus ciudadanos; que procuren la (3) cohesión social. En consecuencia, que entienda que la escuela no acaba en el aula de clases, sino que se extiende a la calle, la vecindad, el barrio, el país, etc. Las actividades de enseñanza y de aprendizaje no se encajonan en el aula, sino que se extienden por todos los sitios. Pero esta concepción implica que el maestro esté (2 y 4) convencido de que el nuevo orden social exige la reformulación de los viejos enfoques e inéditas forma de enseñar. Se necesita un docente creativo, arriesgado, atrevido. No obstante, esta tarea no se consigue sin la preparación adecuada. En algún momento, algún hecho imprevisto, pero motivador, podría obligar a reprogramar una clase y si el docente no está debidamente preparado, desaprovechará la oportunidad. Esta circunstancia arroja normalmente resultados negativos. No se trata de cambiar sin saber hacia dónde se va; contrariamente, el maestro está obligado a saber por qué y para qué va en una dirección y no en otra. Y eso implica formación académica e ideológica. De modo que la disposición ministerial tiene sentido, pero debe complementarse. Proponemos otras competencias:

5. El docente debe tener una preparación sólida porque “nadie da lo que no tiene” (Magni Silvano, s/f.). En este sentido, el docente debe conocer su oficio, debe manejar su disciplina: ese será su sólido tallo. Las ramas del árbol representan el conocimiento de las disciplinas afines. Esta visión le otorga sentido a los ejes transversales o a los pilares. Por ejemplo, en el caso específico del profesor de lengua, lo ideal sería que sepa de lengua, pero también de literatura, de axiología, de sociales, de historia, de arte, etc. Pero fundamentalmente, debe dominar su área, ese dominio será la autopista le permitirá moverse por las áreas afines.
6. El docente debe ser un investigador y su aula el laboratorio. En sus alumnos y su aula debe escudriñar, descubrir o ratificar causas, consecuencias, hechos, realidades, vidas. En este sentido, entenderá y hará entender a sus estudiantes que el conocimiento no es verdad heredada, fija e irrestricta, sino que es apenas un eslabón, una ventana en la marcha de la humanidad. Asimismo, que todos tenemos el derecho no sólo a andar ese camino, de abrir esa ventana, sino que también tenemos la obligación de hacerlo. La praxis investigativa como práctica cotidiana es importante para que el estudiante sepa que él puede construir conocimiento. La labor estaría cerca de la perfección si el estudiante llega a construir conocimiento.

7. Lógicamente, luego de haber discutido sobre el hombre que necesitamos, también debemos esperar que el docente sea ese hombre. Se requiere un docente bondadoso de fondo y de forma. Comprometido con el conocimiento de todos. Carentes de pasiones mezquinas porque estas conducen al sectarismo, a la discriminación y al irrespeto. Estos requerimientos convergen en una única palabra: amor. El docente debe ser docente por amor: debe amar su trabajo, amar a sus estudiantes, amar la sociedad.

Probablemente, la verdadera misión del educador sea la autoformación. El maestro debe autoformarse en todos los aspectos: biológico, cultural, emocional, personal, profesional, etc. Luego podrá dar, posteriormente sabrá faenar por una sociedad equilibrada, justa y humana.

Descrita la sociedad que queremos, el hombre que esperamos y el docente que demandamos para el siglo XXI, seguidamente discutiremos los postulados curriculares que podrían conducirnos a la formación de estas expectativas.

2.3. Teoría curricular

El currículo puede ser considerado desde dos perspectivas: una eminentemente técnica y otra exclusivamente ideológica. La primera postularía al currículo como un simple plan operativo, que se representa en un mapa y que está integrado por asignaturas que deben guardar coherencia con un perfil; mientras la segunda se detendría en nociones ideológicas, en nociones principalmente filosóficas. Sin embargo, entre esos extremos se encuentran algunas concepciones curriculares que valoran el currículo como la conjugación de ambos aspectos. Esto implicaría el esfuerzo de un Estado por, en primera instancia, definir la sociedad que ambiciona y concebir el hombre que puede concretarla. Luego, puntualizar la educación que se lo permitirá y el docente sobre el que debe recaer la responsabilidad. Definido esto, que es su fundamento ideológico, tomará forma la segunda instancia: mediante qué mapa curricular se llevará a cabo. He aquí el carácter operativo del currículo. Visto así, lo ideal sería que los gobiernos conciliaran ambos planos curriculares, de esta forma, habría poco espacio para la ligereza y el desorden.

No hay currículo neutro, habrá currículos diferentes ideológicamente, pero no neutros. Por ejemplo, los currículos centrados en los planes operati-

vos no intentan enraizar en el individuo determinada manera de pensar. Sin embargo, se transforma un arma de doble filo porque el sujeto se encontrará indefenso ante distintas doctrinas. El currículo centrado en la ideología también es altamente tóxico, si la ideología representa una amenaza para la humanidad. Es el caso vivido en Alemania en la época de Adolf Hitler. Tras estas dimensiones curriculares hay otras que todavía son más complejas, puesto que normalmente no se recogen explícitamente en los manuales ni por las políticas educativas. El comportamiento del docente en el aula de clase, las asignaciones que realiza, las lecturas que asigna, el texto que elige, la forma en que desarrolla la clase, el control o no de la asistencia: todo ello, pertenece al llamado currículo oculto. El resto, lo explícito, lo reconocido abiertamente por las políticas gubernamentales se conoce como currículo abierto.

Ahora bien, entre los distintos modelos curriculares y desde las distintas perspectivas hacia dónde creemos que debe ir un modelo curricular que aspira a formar al docente que queremos. Creemos que debe ser un currículo comprometido con la nación y sus habitantes. Un currículo que busque defender los valores más cercanos a la realidad humana, que permita el desarrollo del pensamiento crítico y que permita al docente acercarse sin temor a la realidad social, académica y tecnológica.

Nosotros en consonancia con las aserciones que hemos realizado arriba con respecto a los actores sociales, el escenario social y las acciones sociales que codiciamos, creemos en la eficacia de un currículo cuya (a) estructura sea flexible y abierta, que se (b) fundamente en la investigación y que se (c) centre esencialmente en el hombre y en las competencias que se desee desarrollar. Las tres condiciones guardan coherencia con las distintas concepciones que esgrimidas en este mismo apartado.

- a) Estructura flexible y abierta. La flexibilidad del currículo se asocia a la concepción de sociedad que tenemos. Arriba dijimos que la sociedad es dinámica. Esto exige un currículo flexible que pueda reajustarse a los cambios. En este orden de ideas, el currículo se considera guía, un modelo, no una obligación. Además, también se asocia a la concepción biocultural que hemos manejado de hombre. La biología nos hace iguales, pero la cultura, diferentes. El currículo debe ser flexible y ajustarse también a las distintas realidades. Por otro lado, el currículo debe ser abierto, en el sentido de que pueda perfeccionarse, mejorarse con la praxis pedagógica. El día a día escolar indica quiénes son nues-

tros estudiantes, cuáles son sus potencialidades, qué conductas hay que corregir, cuáles potencializar, cómo aprenden mejor, etc. El currículo se acerca a la perfección en la medida que se aproxima a la realidad de los protagonistas escolares. (Taba, 1974; Gimeno, 1989).

- b) La investigación. Para poder conseguir que la flexibilidad y la apertura sean efectivas el currículo depende de la investigación. El docente y el estudiante deben trabajar para fusionar clase e investigación. La investigación-acción tiene un espacio garantizado. Los problemas a resolver son los inmediatos, las soluciones reales y efectivas y, probablemente, producto de un consenso. El aula se constituye en el escenario natural para que el docente crezca como investigador: aplique enfoques, evalúe estrategias, y a partir de los resultados realice ajustes, aporte nuevas teorías, etc. De igual manera, es el espacio que permitirá al estudiante aprender sin la necesidad de reproducir conocimiento, de memorizar y repetir las nociones ya sabidas. (Stenhouse, 1987; Elliot, 1997).
- c) El hombre y sus competencias en el centro. Ya hemos acordado que el hombre que deseamos es alguien que se hará respetándose a sí mismo, buscándose y adquiriendo lo que necesita sin atropellar al otro. Asimismo, hemos dicho que es el sujeto que buscará la calidad de vida, hecho que incluye el desarrollo sostenible. A partir de estas condiciones el currículo trabajará por ese antropocentrismo y porque las competencias que se desarrollen estén acordes con el equilibrio y la ecología vivencial. Se luchará por conseguir una sociedad justa. El logro no será impuesto, sino producto del esfuerzo de todos los hombres y sus competencias. Se conseguirá con el manejo de textos, cuyos contenidos atienden la justicia social y la ecología en un sentido amplio.

Hasta aquí presentamos grosso modo el actual escenario social nacional, reconocimos su alta complejidad. Presuponemos que la sociedad se ha hecho anárquica, que hay grandes diferencias sociales y discriminación. Reiteramos la necesidad de cambios, la emergencia de una sociedad más justa y equitativa, y lo hicimos sin olvidar el rol del docente. En este sentido, defendimos que el docente y la educación deben labrar el cambio. Ahora bien, ante esta realidad ¿dónde se encuentra el docente de lengua?, ¿cuál es su contribución?, ¿qué debe saber un maestro?, ¿qué usos debe dominar?, ¿cuál es el espacio de esta disciplina en el siglo XXI? Preguntas como estas deben ser respondidas. Daremos nuestro parecer a continuación. Esto se hará sin olvidar el contexto comunicativo actual.

2.4. *Fundamentos lingüísticos*

El docente de lengua del siglo XXI debe reunir condiciones políticas, humanas, sociales, axiológicas y también lingüísticas. A estas últimas les dedicaremos el siguiente aparte. Lo desarrollaremos atendiendo diferentes aspectos:

1. ¿Qué es para nosotros la capacidad de expresión del ser humano? ¿Qué significa el lenguaje en la vida del hombre? La lengua interpreta nuestra experiencia. (Halliday, 1978). Mediante la lengua se transmiten los modelos de vida, se aprende a actuar como miembro de una sociedad, se aprende a interactuar dentro y a través de distintos grupos sociales, de la familia, el barrio, los amigos, los centros comerciales, y así sucesivamente, se va adoptando un modo de mundo, una dinámica de vida, una cultura. Se trata de la “lengua como semiótica social”, es decir, como un campo donde los símbolos y signos cobran vida y condicionan la vida del hablante. He aquí la importancia del lenguaje. El hombre, además de ser bio+cultural, es lingüístico. De hecho su propiedad cultural, la adquiere mediante su capacidad y experiencia lingüísticas. En este sentido, la capacidad de hablar no existe para el monólogo; existe, tiene sentido sólo porque hay otros seres que también la usan, la entienden y valoran de igual manera. El lenguaje hace al hombre y el hombre construye al lenguaje. La caja de resonancia que usamos para hablar biológicamente no está hecha de materiales especiales para el hablar, el hombre como ente cultural la aprovecha para ello.
2. ¿Para qué usamos la lengua? La lengua se emplea para hacer algo: solicitar la planilla de CADIVI, explicar un contenido programático, justificar una calificación, prometer una visita, etc. Efectivamente, no utilizamos el lenguaje para simplemente comunicarnos. Dicho de otro modo, el hombre no creó el lenguaje para “hablar bien” ni la escritura para hacer gala de “letra bonita”. El hombre lo creó porque necesitó hacer cosas e inventó la escritura porque olvidaba cosas, es decir, la inventó para recordar.
3. ¿Cuántos registros considerar? La persona humana para desenvolverse en la sociedad acude a multiplicidad de registros. Mientras más actividades realiza, más registros posee. (Halliday, 1978). En el origen suponemos que el registro trató de la subsistencia, de la alimentación, del abrigo y de la protección. La sociedad postmoderna es mucho

más compleja, ofrece mucha más actividad que las pretéritas, incluso el agricultor de hoy, a diferencia del pretérito, deberá saber de fertilizantes químicos y maquinarias. En la actualidad, por ejemplo, para un profesor de la UPEL, los registros se han multiplicado; además de la subsistencia, probablemente manejará registros sobre la educación en general y también de su especialidad, sobre el fútbol, la situación política del país, etc. Los profesores deben procurar que los estudiantes realicen diferentes actividades y que, además, utilicen las voces propias de cada una de ellas. Un docente con un abanico de realidades lingüísticas, proporcionará al estudiante mayor posibilidad de avanzar por el mundo.

4. ¿En cuántas situaciones comunicativas deberá desenvolverse? Los diversos registros se actualizan en diferentes estilos que se encuentran a lo largo y ancho de dos extremos: (i) formal en una conferencia, e (ii) informal en una reunión familiar. El docente debe tener idea de la diversidad de situaciones comunicativas que enfrenta y que, asimismo, deberá enfrentar el estudiante. Reconocer disímiles grados de formalidad también es tarea del hombre del siglo XXI.
5. ¿Qué competencias demanda el ciber mundo? Requerimos que los docentes de lengua española y el resto de los docentes entiendan que sobre el uso del lenguaje, que sobre la necesidad de hacer cosas con las palabras no pueden ni deben estar las teorías lingüísticas formales. Esto implica que la escritura no es la única forma de expresión ni la variedad estándar la única forma legítima de hablar. El docente debe procurar que su estudiante adquiera todas las realizaciones de habla posibles, que pueda interactuar en una conferencia, en un estadio, en un taller mecánico, en el barrio, en la escuela, etc., “sin llamar la atención”. Dicho de otro modo, que hable como se espera en la situación en la que se halla y como le corresponde según su estatus. Y que escriba de acuerdo al tipo de texto demandado, por ejemplo, si va a escribir un *mensaje de texto* que lo haga con el recurso que tiene a mano y empleándolo de manera eficiente (o que se comprenda), si va a escribir una conferencia, ajustarse a los criterios académicos, lo mismo si va al mercado.
6. ¿Cuáles son los códigos? Consideraremos los tres códigos más empleados en la actualidad: el oral, el escrito y la *ciberlingua* (Frac, 2006).

El código escrito académico exige gramaticalidad, que todas las oraciones estén bien escritas, que tengan sujeto y predicado, que haya concordancia de género y número, progresión temática, coherencia y cohesión. Demanda que se eviten las repeticiones, los lugares comunes y que no haya fallos de grafías (Cassany, 1989). No obstante, la expresión oral es otra realidad: lo que en el código escrito es agramatical, dislocación sintáctica, aquí es énfasis. La reiteración o muletilla de la expresión escrita en la oralidad se transforma en marcador interaccional o en estimulantes conversacionales o marcador enfático. Los valores expletivos, los que supuestamente no aportan ninguna información nueva, en realidad, le dan vida a la conversación. (Vigara Tauste, 1987). *La ciberlingua*, aún no ha sido totalmente descrita, pero de ella sabemos empíricamente que usa el soporte de la escritura, pero que puede actualizarse tanto en el estilo informal, espontáneo como en el muy formal. En consecuencia tiene características de los dos códigos tradicionales: el oral y el escrito. Pero también se *atraviesa y viola las normas del escrito* sobre la base de criterios económicos, espaciales y temporales (Crystal, 2005). Creemos que la clase docente debe dominar todos los modos y maneras de expresión. Este saber implica la adecuación al contexto.

7. ¿Cuántas clases de texto requiere conocer el hombre del siglo XXI? Múltiples. Algunas muy conocidas y otras por conocer. El docente de estos tiempos debe dominar los textos tradicionales (v.g. exponer oralmente un contenido para sus estudiantes; responder un examen, redactar un ensayo, una biografía, una monografía, escribir un artículo, una tesis, diferentes informes, un programa para la comunidad del conocimiento y un significativo etcétera), unos más recientes (v.g. correo electrónico, *Chat*, *twitter*, blog, etc.) y, con mucha probabilidad, cibertextos que en estos momentos no se han creado.
8. ¿Cómo enseñar lengua? Sobre la base de un artículo muy citado de Daniel Cassany (1990) titulado *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, la profesora venezolana Iraidá Sánchez realizó una interesante propuesta en *Como se enseña a redactar*. De conformidad con los autores, cuatro son los enfoques que han predominado en la didáctica de la escritura: (i) el enfoque basado en la **gramática**: parte de criterios de corrección; se centra en el conocimiento del léxico, la morfología y la sintaxis y de las convenciones del código escrito. (ii) El

enfoque basado en las **funciones**: persigue hacer algo con las palabras; se detiene en el desarrollo de la competencia comunicativa. (iii) El enfoque basado en el **proceso**: busca la producción textual; se ocupa de las operaciones cognitivas ejecutadas mientras dura la producción. (iv) El enfoque basado en el **contenido**: se orienta por los intereses académicos de los estudiantes; busca el manejo de información. Sánchez (1994) concluye que “todos los enfoques tienen virtudes, pero también defectos” (p.48); por ello, sugiere la unificación de los cuatro enfoques y, además, recomienda que ese enfoque integracionista incorpore seis principios: (i) Conocimientos micro (léxico y gramática) y macro (textual: cómo se organiza cada tipo de texto). (ii) Conocimiento del tema. (iii) Conocimiento pragmático: con qué objeto se escribe y quién es el destinatario. (iv) Conocimiento pedagógico: distinguir y usar los prolegómenos de la enseñanza y del aprendizaje. (v) Conocimiento procesal: el texto se hace en varias etapas, amerita escribir y reescribir, borrar y rehacer; asimismo, se realiza por diferentes y particulares modos. Y (vi) Conocimiento de los intereses y expectativas de los estudiantes porque es imperioso motivarlos. A tales principios, aquí se les añadirán tres (vii): el ciberconocimiento. (viii) Conocimiento axiológico. El docente, además, de dominar un área, debe procurar el respeto, la cooperación, la justicia social, la calidad de vida, etc. Y (ix) el conocimiento ideológico que consiste en atender el lenguaje como poder. No hay texto neutro. Con el lenguaje se procuran y se impiden guerras, con el lenguaje se triunfa y se derrota.

Sobre estos supuestos se erige nuestra concepción de lengua. La concebimos como un instrumento que el hombre creó para hacer cosas. Por lo tanto, lo importante es que el acto de habla sea feliz, es decir, que se consiga el propósito para el que ejecutó la acción. Conseguirlo pasa por el dominio de una gama de reglas lingüísticas, textuales, discursivas, pragmáticas, sociales y culturales que el docente no debe olvidar.

3. Propuesta: la formación del docente de lengua a principios del siglo XXI

En virtud de lo expuesto proponemos modificar el programa de *Lengua Española*. El actual es el siguiente:

Denominación	LENGUA ESPAÑOLA I
Tipo de curso	OBLIGATORIO HOMOLOGADO
Área	COMUNICACIÓN
Componente	FORMACIÓN GENERAL
Unidades crédito	3
Nº de horas	5
Prelaciones	Ninguna
Propósitos	El curso de Lengua Española I ha sido diseñado para desarrollar las habilidades y destrezas lingüísticas que permitan al estudiante desenvolverse de manera efectiva en cualquier situación comunicativa sea oral o escrita. Así como también adquirir competencias lectoras que le permitan asumir posición crítica y reflexiva ante cualquier tipo de texto.
Objetivos generales	• Desarrollar competencias comunicativas orales y escritas que le permitan interrelacionarse adecuadamente en cualquier contexto situacional. • Afianzar las competencias lectoras en cualquier tipo de texto, de manera que asuma una actitud reflexiva y crítica ante el contenido y su proceso lector. • Apreciar nuestra identidad lingüística y los valores que ella representa. • Producir diferentes tipos de texto de acuerdo con las características del discurso.
Contenidos fundamentales	La lengua como realidad psicológica, social y cultural. La lengua como sistema. La lengua como instrumento de comunicaciones. Características del código escrito. Problemas de ortografía del español. Normas generales de la ortografía. Razones de los problemas derivados de la lengua oral venezolana. Diferentes tipos de texto: novelas, cuentos, chistes, noticia, chisme. Organización y estructuración del texto narrativo. Algunos fenómenos cohesivos: pronominalización, elipsis, repetición y situación léxica. Concordancia, sustantivo y adjetivo. Concordancia, verbo y sujeto. Coherencia en el uso de los tiempos verbales. Signos de puntuación. Comprensión y producción de textos: narrativos, expositivos y argumentativos.
Estrategias pedagógicas sugeridas	• Taller-Práctico • Taller, círculos de estudio

Opinamos que en lugar de mantener una única Lengua española, los estudiantes cursen tres:

Denominación	LENGUA ESPAÑOLA I
Tipo De Curso	OBLIGATORIO HOMOLOGADO
Área	COMUNICACIÓN
Componente	FORMACIÓN GENERAL
Unidades Crédito	3
Nº De Horas	5
Prelaciones	Ninguna
Propósitos	El curso de Lengua Española I ha sido diseñado para proporcionar al estudiante los lineamientos lingüísticos, sociales, pragmáticos y funcionales ajustados a las nuevas necesidades de comunicación –ya orales, ya escritas– impuestas por la sociedad postmoderna. Así como también para adquirir competencias lectoras que le permitan comprender un texto.
Objetivos Generales	• Diferenciar los códigos oral y escrito. • Desarrollar la competencia ortográfica. • Dominar la morfosintaxis del español. • Emplear el lenguaje en sus diferentes funciones. • Utilizar estrategias de prelectura, lectura y postlectura. • Apreciar nuestra identidad lingüística y los valores que ella representa.
Contenidos Fundamentales	La lengua como realidad psicológica, social y cultural. La lengua como instrumento de comunicación. Formalidad e informalidad en las distintas situaciones comunicativas. Características del código oral: espontáneo, inmediato, sonidos, rasgos suprasegmentales, entonación. Redundancia, dislocación sintáctica, marcadores interaccionales, yuxtaposición. Características tradicionales del código escrito: elaborado, distante, letras y grafías, convención ortográfica. Fórmulas de contracción. Madurez sintáctica, reiteración retórica, esquema, elipsis, signos de puntuación. Problemas de ortografía del español. Normas generales de la ortografía. Razones de los problemas derivados de la lengua oral venezolana. La lengua como sistema: categorías gramaticales y sus relaciones; categorías funcionales y sus relaciones. Algunos fenómenos cohesivos: pronominalización, elipsis, repetición y sustitución léxica. Concordancia, sustantivo y adjetivo. Concordancia, verbo y sujeto. Sustantivo y adjetivo. Coherencia en el uso de los tiempos verbales. Funciones: expresiva, apelativa, y referencial. Desarrollo de la comprensión: Interacción con el texto, propósito del texto, ideas globales y locales. Activación de marcos de conocimiento. Inferencias. Información incompleta y completa.

Estrategias Andragógicas Sugeridas	• Taller-Práctico • Taller, círculos de estudio • La escritura como proceso • Macrorreglas de producción y comprensión
Enfoque	Integracionista: considerar al texto como un todo, por lo tanto, tiene forma (grafemas, lexías, sintaxis oracional y textual) y contenido (informaciones ideológicas, axiológicas, sociocognitivas, enciclopédicas, etc.).

El segundo curso serviría para profundizar el conocimiento. Cabe destacar que es necesario que haya continuidad e incorporación de los conocimientos a medida que aparezcan los fenómenos. Los objetivos y contenidos pueden estar sujetos a modificación, pero lo importante es mantener la coherencia en la línea trazada: ir de los problemas más simples a los más complejos. De hecho, aquí hemos preferido organizar el conocimiento a partir de los problemas que consideramos más simples. Por ello, comenzamos con ortografía y morfosintaxis, y seguimos con oraciones y órdenes del discurso para finalizar con tipos de textos académicos, que son los que en muchos casos determinan el éxito del estudiante.

Denominación	LENGUA ESPAÑOLA II
Tipo De Curso	OBLIGATORIO HOMOLOGADO
Área	COMUNICACIÓN
Componente	FORMACIÓN GENERAL
Unidades Crédito	3
Nº De Horas	5
Prelaciones	LENGUA ESPAÑOLA I
Propósitos	El curso de Lengua Española II ha sido diseñado para profundizar en los lineamientos lingüísticos, sociales, pragmáticos y funcionales ajustados a las nuevas necesidades de comunicación –ya orales, ya escritas– impuestas por la sociedad postmoderna. Así como también adquirir competencias lectoras que le permitan comprender diferentes tipos de órdenes del discurso.
Objetivos Generales	• Fortalecer los conocimientos impartidos en Lengua Española I • Dominar la morfosintaxis del español. • Emplear el lenguaje en sus diferentes funciones. • Utilizar estrategias de prelectura, lectura y postlectura. • Usar estrategias de pre-escritura, escritura y reescritura. • Analizar críticamente los discursos argumentativos. • Apreciar nuestra identidad lingüística y los valores que ella representa. • Manipular diferentes tipos de órdenes del discurso. • Conceptualizar la ciberlingua

Contenidos Fundamentales	Escritos del orden narrativo, descriptivo, expositivo, instruccional, dialógico y argumentativo. Características específicas de cada uno de estos órdenes. Coherencia global: superestructura. Diferentes tipos de superestructuras: planteamiento – nudo – resolución; causa y efecto, comparación; problema y solución; tesis y argumentos. Definición – tipología – utilidad. Macroestructura. Coherencia local: referencias anafóricas y catafóricas, elipsis, deixis, diferentes tipos de concordancia, conectores. Párrafos: su estructura e interrelaciones. Ciberlingua: Chat, mensaje de textos, correos electrónicos. Implicaturas, emoticones, elipsis, síntesis, supresión de vocales y de consonantes, organización de las ideas. Ortografía. Desarrollo de la comprensión: propósito del texto, ideas globales y locales. Confirmación de hipótesis, activación del marco del conocimiento. Inferencias. Proyección a futuro, generalización. Lectura crítica. Análisis Crítico del Discurso. Esbozar conclusiones que no están en el texto.
Estrategias Andragógicas Sugeridas	• Taller-Práctico • Taller, círculos de estudio • La escritura como proceso • Macrorreglas de producción y comprensión
Enfoque	Integracionista: considerar al texto como un todo, por lo tanto, tiene forma (grafemas, lexías, sintaxis oracional y textual) y contenido (informaciones ideológicas, axiológicas, sociocognitivas, enciclopédicas, etc.).

La última Lengua española está más dedicada a los tipos de textos académicos, sin embargo, como ya hemos dicho, esto no significa que se dejen de atender los otros problemas que se han tratado con anterioridad. Se retoman y se discuten los diferentes fenómenos a medida que aparezcan. El texto es un todo, que se parcela sólo por razones metodológicas.

Denominación	LENGUA ESPAÑOLA III
Tipo De Curso	OBLIGATORIO HOMOLOGADO
Área	COMUNICACIÓN
Componente	FORMACIÓN GENERAL
Unidades Crédito	3
Nº De Horas	5
Prelaciones	LENGUA ESPAÑOLA II
Propósitos	El curso de Lengua Española III ha sido diseñado para desarrollar las habilidades y destrezas lingüísticas que permitan al estudiante desenvolverse de manera efectiva en cualquier situación comunicativa oral o escrita. Así como también adquirir competencias lectoras que le permitan asumir posición crítica y reflexiva ante cualquier tipo de texto.

Objetivos Generales	• Desarrollar competencias comunicativas orales y escritas que le permitan interrelacionarse adecuadamente en cualquier contexto situacional. • Afianzar las competencias lectoras en cualquier tipo de texto, de manera que asuma una actitud reflexiva y crítica ante el contenido y su proceso lector. • Producir diferentes tipos de texto de acuerdo con las características del discurso. • Analizar críticamente los discursos. • Valorar las producciones como actos sociales.
Contenidos Fundamentales	Comprensión y producción de textos académicos: resúmenes, exámenes, reseñas, comentarios de texto, ensayos, informes, monografías, proyectos. Órdenes de discurso. Macroestructura y superestructura. Propiedades textuales. Ortografía. Objetivo y propósito de la lectura, sondeo del conocimiento previo, reconocimiento de la superestructura. Interacción con el texto, confirmación de hipótesis, evaluación de conocimiento. Preguntas literales, inferencias, informaciones completa e incompleta en el texto. Proyecciones a futuro, implicaciones de lo expuesto, aplicación, generalización, esbozar conclusiones que no están en el texto. Análisis Crítico del Discurso. Evaluar las ideas del autor: sus propósitos e intenciones. Distinguir su posición de la del autor.
Estrategias Andragógicas Sugeridas	• Taller-Práctico • Taller, círculos de estudio • La escritura como proceso • Macrorreglas de producción y comprensión
Enfoque	Integracionista: considerar al texto como un todo, por lo tanto, tiene forma (grafemas, lexías, sintaxis oracional y textual) y contenido (informaciones ideológicas, axiológicas, sociocognitivas, enciclopédicas, etc.).

Una vez presentados los tres nuevos programas que atienden los tres códigos más relevantes usados en la comunicación actual, pasaremos a exponer las conclusiones de este escrito.

5. A manera de conclusión, diremos

Porque en Venezuela es un *lugar común* decir y oír que los jóvenes no saben leer ni escribir nos dedicamos aquí a levantar una teoría ideológica y lingüística que permita diseñar un nuevo programa de *Lengua española* para la UPEL.

El motivo básico fue reconocer la UPEL como ente rector de la formación docente nacional, asimismo reconocer que está obligada a participar activamente en la construcción de un nuevo hombre, de un nuevo docente, y que, por lo tanto, debe brindar alternativas que permitan que el estudiante y el maestro utilicen de forma competente todas las herramientas lingüísticas que ha aportado y aportará la tecnología. A partir de esta consideración hemos dicho en reiteradas oportunidades que no se trata de *hablar bien, de escribir bonito o de leer con presteza*; se trata más bien de desarrollar en la lectura la capacidad crítica, de producir conocimiento y divulgarlo a través de la escritura; además, de usar todas las alternativas escriturales que la tecnología brinde. Pero todo ello pasa por la preparación y el compromiso del maestro. Y es la UPEL, quien debe lograr esa preparación y la reafirmación de ese compromiso.

Las implicaciones pedagógicas no son complicadas, son fáciles de entender si comprendemos que el lenguaje pertenece al hombre y que el hombre no debe ser esclavizado por los usos que imponen algunas instituciones. Esto implica que la tarea debe estar orientada a sumar, a sumar todos los códigos que estén por ahí, todos los códigos que nos ofrezca la tecnología. La tarea a realizar consiste en lograr que los estudiantes multipliquen sus experiencias, de esa manera incrementarán sus registros y con ello tendrán más opciones en la vida. Así que no se trata de que un uso sea mejor que otro, ni de una variedad más adecuada que otra; se trata de hacer lo que se espera según el contexto.

Referencias

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En *Comunicación, lenguaje y educación*, 6. Madrid: Aprendizaje. pp.63-80.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castro et al. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En Giovanni Parodi (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Academia Chilena de la Lengua – Ariel. pp.49-70.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Creme, Phyllis y Lea, Mary R. (1997). *Writing at University. A Guide for students*. Philadelphia: Open University Press.
- Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata: Madrid.

- Fabelo Corzo, J. R. (1999). ¿Qué tipo de antropocentrismo ha de ser erradicado? En *Cuba verde. En busca de un modelo para la sustentabilidad en el siglo XXI*. La Habana: José Martí, pp.264-268.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Fraca, L. (2006). *La ciberlingua: una variedad compleja de lengua en Internet*. Caracas: UPEL – IPC – IVILLAB.
- García, M. (1999). Reflexiones sobre la producción escrita de estudiantes universitarios. Una experiencia pedagógica. En *Clave 8*. Caracas: ASELE. pp. 87-96.
- Gimeno, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley Orgánica de Educación con su Reglamento. (1980). *Gaceta Oficial*, 2.635 (Extraordinario), Julio 28, 1980. Caracas.
- Magni Silvano, R. (s/f). *Rol docente en el tercer milenio*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.educar.org/articulos/roldocente.htm> [Consulta: 2006, Abril, 05].
- Márquez Rodríguez, A. (1987, febrero 1). La enseñanza del idioma. [Con la lengua]. *El Nacional*. p. C-10.
- Mejías, T. (1993). Lengua oral y lengua escrita en los programas de 3er grado (Educación Básica). En *Tierra Nueva III*, N°7, pp.65-79.
- Ministerio de Educación y Deportes. (s/f). *La educación bolivariana. Dinámica Revolucionaria para el Desarrollo Endógeno y Soberano*. Caracas. Autor. [Versión digital facilitada por el MED].
- Morin, E. (1980). L'unidualité de l'homme. En C. Delacampagne y R. Maggiore (coords.). *Philosopher*. Paris : Fayard, pp.41-49.
- Obregón, H. (1983). *Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística*. Caracas: IPC.
- Obregón, H. (1988). La metodología de la lingüística de campo y la enseñanza de la gramática de la lengua materna. En *Letras*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas. pp.44-45.
- Páez Urdaneta, I. (1987, enero 18). El desencadenamiento del lenguaje. *El Nacional*. [Papel Literario] Caracas. p.1.
- Páez Urdaneta, I. (1989). *El habla juvenil y las competencias y deficiencias lingüísticas del estudiante universitario*. (La situación en la Universidad Simón Bolívar). Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Quintana Cabanas, J. M. (s/f). *Pedagogía humanística*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.uned.es> [Consulta: 2006, Abril, 05].
- Quintana et al. (2010). La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el siglo XXI. En Giovanni Parodi (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Academia Chilena de la Lengua – Ariel, pp.21-45.

- República Bolivariana de Venezuela, Asamblea Nacional y Comisión Permanente de Educación, Cultura, Deportes y Recreación. (2009). *Proyecto de Ley Orgánica de Educación*. [Encartado] . Últimas Noticias. (2009, agosto 9).
- Rosenblat, A. (1986). *La educación en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.
- Sánchez, I. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? En *Tierra Nueva*, 1. Tierra Firme: Caracas. pp. 87-93.
- Sánchez, I. (1994). Como se enseña a redactar. En César Villegas (comp.) *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. ASOVELE: Caracas. pp. 51-64.
- Santos Urriola, J. (1977, junio 29). Universidad y lengua materna. *El Nacional*. p. A-4.
- Saussure, F. de (1967 [1916]). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Serrón, S. (1988). *Aplicación de un enfoque comunicativo para la solución de algunos problemas formales en la expresión escrita de estudiantes de educación superior de Venezuela*. Maracay: Trabajo de Ascenso no publicado, Instituto Pedagógico de Maracay (CENIDE N° 50027).
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Uslar Pietri, Arturo. (1973, abril 21). Una educación muda. *El Nacional*. p. A-4.
- Vigara Tauste, A. M. (1987). *Aspectos del español hablado*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías.