

La competencia académica universitaria en lectura y escritura:
un reto de intervención didáctica.

Trabajo de ascenso presentado como requisito parcial
para optar a la categoría de profesor Asociado.

Autora:
Msc. Fanny Ramírez de Ramírez

Caracas, mayo de 2016

DEDICATORIA

Debo a colegas y alumnos
el aliento de vida con el que he respirado por más de 35 años.

A mi familia:

Ricardo, cálida presencia en nuestro transitar.
Isaira, Sara, Fanny y Ricardo, cimientos de mi afecto.
Carlos Alberto, Dhanna, Daniela, Isabella y Sebastián, incandescencia
en mi vida de abuela.

y a ti mamá, nostalgia porque ya no tienes presencia física en mis días.

Por todo ello, ¡Gracias Señor!

Contenido

RESUMEN	10
PROBLEMA	11
LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS COMUNIDADES ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS	11
LEER Y ESCRIBIR EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO VENEZOLANO	16
EL CAMBIO DE PARADIGMA Y LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	21
OBJETIVOS	32
OBJETIVO GENERAL	32
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	32
MARCO DE REFERENCIA.....	33
LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN.....	33
ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA: ALGUNAS RAZONES.	37
LA ORTOGRAFÍA Y EL PROCESO DE REVISIÓN DEL TEXTO.....	42
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA PRODUCCIÓN Y COMPRESIÓN TEXTUAL.....	48
METODOLOGÍA.....	54
MOTIVACIONES INICIALES	54
¿CÓMO SE CONCIBIÓ LA PROPUESTA: LA COMPETENCIA ACADÉMICA UNIVERSITARIA EN LECTURA Y ESCRITURA: UN RETO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA?	56
¿CÓMO SE CONCRETÓ EL TEXTO?.....	58
<i>ETAPAS:</i>	59
EL INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: SU CONFORMACIÓN	62
LA PROPUESTA.....	64
TEMA 1	68
EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN	68
LENGUAJE, LENGUA Y HABLA	69
<i>Diferencias entre lengua y habla.....</i>	<i>70</i>
LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS HUMANOS.....	72
<i>Algunas definiciones de comunicación.....</i>	<i>72</i>

ELEMENTOS DEL ACTO COMUNICATIVO	73
LA COMUNICACIÓN VERBAL HUMANA Y LA NO VERBAL.....	76
<i>La comunicación efectiva oral: verbal, visual, vocal.</i>	79
<i>Significado, sentido y referente</i>	82
<i>Disposición para escuchar</i>	84
<i>Los canales de comunicación interpersonal: visual, auditiva y kinestésico.</i> ⁴	87
<i>Metaconocimiento</i>	93
<i>Horario de vida</i>	95
TEMA 2	98
EL SIGNO LINGÜÍSTICO Y LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE	98
EL SIGNO LINGÜÍSTICO: SUS CARACTERÍSTICAS.....	99
SÍMBOLOS, ÍNDICES E ÍCONOS.....	102
LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA VERBAL Y SUS FUNCIONES: EMOTIVA, CONATIVA, REFERENCIAL, METALINGÜÍSTICA Y POÉTICA.....	104
TEMA 3	110
EL CÓDIGO ORAL Y EL CÓDIGO ESCRITO	110
LAS CUATRO ÁREAS BÁSICAS DE LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA: ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR	111
DIFERENCIAS ENTRE EL CÓDIGO ORAL Y EL CÓDIGO ESCRITO	113
<i>Diferencias contextuales</i>	114
<i>Diferencias textuales</i>	116
LOS REGISTROS DE LA LENGUA: FORMAL E INFORMAL	118
EL CÓDIGO ORAL Y SUS RASGOS PROSÓDICOS: ALGUNAS INFORMACIONES DE INTERÉS.....	120
LA ACTIVIDAD VERBAL Y SU IMPORTANCIA EN LA COMUNICACIÓN	122
CARACTERÍSTICAS INTERLOCUTIVAS DE LA CONVERSACIÓN ESPONTÁNEA	123
LA EXPRESIÓN ORAL EN SITUACIONES FORMALES DE COMUNICACIÓN: ASAMBLEA, COLOQUIO, CONFERENCIA, DEBATE, ENTREVISTA, FORO, MESA REDONDA.	127
TEMA 4	132
DIFERENTES ÓRDENES DISCURSIVOS Y TIPOS DE TEXTOS	132
LOS ÓRDENES DISCURSIVOS Y SU IMPORTANCIA EN EL PROCESO COMUNICACIONAL.	133
NARRACIÓN / DESCRIPCIÓN/ EXPOSICIÓN/ ARGUMENTACIÓN/ INSTRUCCIÓN	134
LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO NARRATIVO. TIPOS LITERARIOS: EL CUENTO, LA FÁBULA, LA PARÁBOLA. ALGUNOS EJEMPLOS.....	136
EL ORDEN EXPOSITIVO/ARGUMENTATIVO	141
SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO DE ORDEN ARGUMENTATIVO: TESIS/ ARGUMENTO/ CONCLUSIÓN.	144

LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS.....	146
<i>El artículo de opinión</i>	146
<i>El ensayo</i>	147
<i>El informe un tipo de texto expositivo/argumentativo</i>	149
EL ORDEN DIALÓGICO	151
ORDEN DESCRIPTIVO	153
TEMA 5	156
NIVELES DEL DISCURSO. EL TEXTO COMO UNIDAD COMUNICATIVA.	156
EL NIVEL GLOBAL DEL DISCURSO: NOCIONES BÁSICAS SOBRE SU ESTRUCTURACIÓN	158
EL ESTUDIO DEL PÁRRAFO: ESTRUCTURA EXTERNA E INTERNA.....	159
<i>Los párrafos según su función o lugar que ocupen en el texto</i>	165
<i>La oración tema u oración central en el párrafo.</i>	166
LA MACROESTRUCTURA SEMÁNTICA:	167
<i>La coherencia textual</i>	167
EL NIVEL LOCAL NOCIONES BÁSICAS SOBRE SU ESTRUCTURACIÓN.	169
<i>La microestructura en el discurso</i>	169
<i>La cohesión textual</i>	169
ALGUNOS FENÓMENOS COHESIVOS: ELIPSIS, ANÁFORA Y SUSTITUCIÓN LÉXICA.....	170
USO DE LOS CONECTIVOS Y RELACIONANTES. MARCADORES DISCURSIVOS Y CONECTORES.....	171
<i>Marcadores discursivos y conectores</i>	175
LA CONCORDANCIA ENTRE: SUSTANTIVO Y EL ADJETIVO/ SUJETO Y VERBO.....	178
<i>Sustantivo y el adjetivo</i>	179
<i>Sujeto y verbo</i>	181
TEMA 6.	182
LA LECTURA ES UN PROCESO DE COMPRESIÓN.....	182
LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA Y LOS PROCESOS QUE LA DETERMINAN	184
ESTRUCTURAS DE PENSAMIENTO Y NIVELES QUE IMPLICAN EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE LA LECTURA.	185
LA LECTURA COMO PROCESO PSICOSOCIOLINGÜÍSTICO.....	189
¿CÓMO LOGRAMOS LA LECTURA COMPRESIVA?	190
NIVELES DE COMPRESIÓN DE LA LECTURA	193
ESTRATEGIAS DOCENTES PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA.....	195
TEMA 7.	205
LA ESCRITURA ES UN PROCESO DE PRODUCCIÓN	205
LA ESCRITURA COMO COMPETENCIA	206

LA ESCRITURA COMO PROCESO DE PRODUCCIÓN	207
PLANIFICAR, TEXTUALIZAR Y REVISAR, TRES MOMENTOS DE UN MISMO PROCESO: LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO ESCRITO	210
ESTRATEGIAS DOCENTES PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN ESCRITA.	214
TEMA 8.	220
LA ORTOGRAFÍA, SISTEMA DE REPRESENTACIÓN: VALIOSO INSTRUMENTO DEL TEXTO ESCRITO.....	220
UN POCO DE HISTORIA DE LA ORTOGRAFÍA: BOLÍVAR A LOS 16 AÑOS	221
BREVÍSIMAS NOCIONES SOBRE LA ORTOGRAFÍA	223
LA ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA DE LAS PALABRAS	224
REGLAS PARA EL BUEN USO DE LAS MAYÚSCULAS	231
USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN. IMPORTANCIA EN LA ESCRITURA Y LA COMUNICACIÓN	232
<i>Reglas para el uso de los signos de puntuación: algunos ejemplos</i>	241
APRENDER HACIENDO: EJERCICIOS.....	251
JUEGOS PARA REFORZAR LOS CONTENIDOS ORTOGRÁFICOS.	252
BIBLIOGRAFÍA	255
ANEXOS.....	259
INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	293
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	297
PRÓXIMOS PASOS.....	300
REFERENCIAS	301

Gráficos

Gráfico 1	Elementos de la comunicación	74
Gráfico 2	La comunicación efectiva.	81
Gráfico 3	La comunicación: un asunto para pensar y hablar	82
Gráfico 4	Comunicación kinestésica, auditiva y visual	90
Gráfico 5	Comunicación kinestésica	100
Gráfico 6	Acto de la comunicación	100
Gráfico 7	Funciones del lenguaje	105
Gráfico 8	Diferencias contextuales	115
Gráfico 9	Diferencias textuales.	117
Gráfico 10	Rasgos del código oral	121
Gráfico 11	La actividad verbal: acto locucionario, ilocucionario, perlocucionario...	122
Gráfico 12	La modalidad oral	125
Gráfico 13	Textos orales	128
Gráfico 14	Sujeto y verbo	181
Gráfico 15	La lectura comprensiva como proceso	183
Gráfico 16	Estructuras de pensamiento: estructura de hechos	185
Gráfico 17	Estructuras de pensamiento: estructura problema/solución	186
Gráfico 18	Estructuras de pensamiento: estructura tesis/demostración	187
Gráfico 19	La lectura como proceso psicosociolingüístico	191
Gráfico 20	Niveles de la lectura	193
Gráfico 21	Procesos de recepción/compreensión y emisión/producción	208
Gráfico 22	Escritura – producción de textos	211
Gráfico 23	¿Cómo se escribe? el proceso en tres momentos: pre-escritura, escritura y post-escritura	212
Gráfico 24	Nota para la reflexión	248
Gráfico 25	Otra nota para la reflexión	250

Tablas

Tabla 1	Elementos del lenguaje (Parte 1)	71
Tabla 2	Elementos del lenguaje (Parte 2)	72
Tabla 3	Inventarios de los sistemas de presentación	91
Tabla 4	Horario de vida	97
Tabla 5	Tipos de argumento	143
Tabla 6	Clasificación de los marcadores del discurso	176
Tabla 7	Colocación del adjetivo	179
Tabla 8	Concordancia del adjetivo	180
Tabla 9	Estructuras de pensamiento: Hechos, problema, solución-tesis/demostración	188
Tabla 10	Uso de las mayúsculas: Reglas del buen uso	231

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la apropiación competente y eficaz de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas de circulación académicas. Se centra en el diseño de una propuesta de intervención didáctica que aporte a los estudiantes universitarios la formación por competencias (discursiva, comunicativa y pragmática) en lengua materna y en los campos específicos de la lectura, la escritura y la oralidad. Se basa en la revisión de algunas propuestas de investigación para mejorar el desempeño profesional del estudiante venezolano (Álvarez y Russotto, 1996; Arnáez, 1996; Páez, 1996; Sánchez de Ramírez y Barrera, 1992). Busca apoyo en Cassany (2003) en lo relativo a los enfoques de la enseñanza de la lengua y además privilegia los resultados de las investigaciones de Carlino (2003, 2004, 2005), Carlino y Martínez (2009), en lo referido a la alfabetización académica en el nivel universitario. Igualmente hace uso de la noción de competencia (Charaudeau, 2000, también Ramírez 2004). Se revisan experiencias didácticas para la enseñanza de la lengua materna en el ámbito nacional, respecto de lectura y escritura de mayor calidad (Fracá, Maurera y Silva, 2002; Páez, 1996; Sánchez de Ramírez, 1993; Serrano y Villalobos, 2008) y sus coincidencias en la necesidad de desmontar las concepciones erradas del alumno sobre escribir y leer de forma competente en el contexto académico. El trabajo que se presenta es producto de una investigación de campo, enmarcada en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, consolidada en un proceso de más de veinticinco años de praxis docente y cuyas observaciones motivaron la formulación de un proyecto factible convertido aquí en una propuesta de intervención didáctica. Las conclusiones y las recomendaciones apuntan al reconocimiento de las prácticas de reflexión y uso de la lengua como medio para alcanzar la competencia comunicativa, por lo cual hay una necesidad inminente de la instauración de las competencias que los estudiantes requieren para acceder al mundo letrado. Ello hace impostergable la acción de un docente inclusivo que elabore una propuesta de intervención didáctica como *La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica* que aquí presentamos.

PALABRAS CLAVE: lengua materna, competencia comunicativa, herramientas pedagógicas.

PROBLEMA

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS COMUNIDADES ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS

Para nadie es desconocido cómo la escuela se ha desgastado en una improductiva dedicación a “enseñar” la lengua como un sistema abstracto, desde paradigmas dedicados e interesados a la descripción de su sistema formal, ligado a una teoría gramatical y a los enfoques estructuralistas (Avendaño, 2006a). Pero, y dado que la importancia de la lengua es su condición de instrumento de comunicación en el contexto social y que ello conduce a la práctica, es posible comprender que ella no es una abstracción sino una “realización”. Es el producto de una actividad que se adecúa a disímiles situaciones comunicativas; así, sobre la base de esta visión, se va desplazando la concepción de la lengua como abstracción y nuevas perspectivas inciden en la didáctica, lo que lleva a un cambio en la enseñanza de la lengua hacia los enfoques comunicativos-funcionales que entienden la coexistencia de otros lenguajes (icónico, gráfico, proxémico, sonoro), con lo cual se produce una mudanza en las prácticas discursivas. Dichas prácticas franquean los límites canónicos, para centrar la atención en cuatro procesos psicosociolingüísticos: escuchar, hablar, leer y escribir y, con ello, dirigir la atención a situaciones comunicativas concretas que originan un nuevo saber didáctico: los alumnos aprenden a comprender y a expresarse de manera oral y a través de la escritura,

- a.** al estar en contacto con tipos de textos heterogéneos que presentan propósitos diversos,
- b.** al producir textos variados para que circulen en distintos ámbitos cumpliendo su cometido comunicativo,
- c.** en el momento en que el usuario de una lengua se posea de una actitud reflexiva y crítica ante los hechos del lenguaje; por ello la

relación entre aprendizaje significativo y prácticas comunicativas se convierte en una ecuación ineludible.

Ahora bien, se ha concebido por largo tiempo que la lectura y la escritura (prácticas de la lengua escrita) son habilidades generalizables, técnicas que se aprenden separadamente y no dentro de una disciplina. Además se cree que el estudiante universitario ingresa con la lectura y la escritura como algo definitivamente adquirido. Sin embargo, al observar este espacio de desempeño escritural y de comprensión, se percibe que no es sólo ello el problema. Este estriba en que los modos de lectura y escritura esperados en las comunidades académicas discursivas de las universidades no evidencian una prolongación natural de aprendizajes previos.

Al adentrarse en la realidad venezolana (de donde no queda exenta la mundial y latinoamericana) se conoce del insuficiente tiempo invertido en la producción escrita y la lectura en los cursos de lengua, tal vez porque la práctica docente se ha centrado en una didáctica expositiva. También se encuentra que es poca o nula la práctica de actividades básicas del pensamiento (e.g., observar, describir y comparar) (Kabalen y de Sánchez, 1998) a lo cual se suma un frágil desarrollo de estrategias inferenciales para la comprensión de textos (Parodi, 2005a).

La pesquisa de un investigador en el área del contexto universitario suele arrojar como resultado la evidencia – en lo concerniente a los alumnos- de un limitado manejo de las características lingüísticas y discursivas de los textos que fundamentalmente transmiten el saber de las especialidades –los llamados textos disciplinarios o de especialidad (Ciapuscio y Adelstein, 2010), como en los textos académicos que divulgan un saber técnico (Battaner, Atienza, López y Pujol, 2009; Mateos y Solé, 2009).

Todo esto ha dado pie al estudio del fenómeno de la escritura como proceso, donde se cita la obra de Flower y Hayes (1981). Desde un enfoque inicialmente cognitivo, han podido constatar diferencias entre las distintas culturas escritas y variadas comunidades discursivas que comparten quienes

ya pertenecen a éstas. Culturas con lenguajes, convenciones especiales, formas de argumentar, supuestos, a las cuales se enfrentan quienes llegan a la vida universitaria. Flower (1979) ha valorado dentro de la escritura el proceso de revisión, no sólo en el campo que implica la mejora del propio escrito, sino que le adiciona la importancia de tal revisión en el desarrollo del saber del escritor quien produce un texto desde la perspectiva y el contexto del destinatario.

En el campo de la escritura señalemos además la diferenciación que los autores hacen de dos formas de redactar: “decir del conocimiento” en donde la memoria recupera saberes sobre un tema y los expresa en el escrito y “transformar el conocimiento” en donde quien redacta se coloca frente a la situación retórica de la composición, pues analiza lo que quiere decir con el texto y lo que anticipa como expectativas del posible destinatario (Bereiter y Scardamalia, 1992); por ello, en el despliegue escritural interactúan dos problemas: el retórico; es decir, la comunicación efectiva con el lector y el semántico; referido al contenido. Así, cuando se escribe con conciencia retórica se lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematicar el escrito en función del destinatario involucra el cuestionamiento del conocimiento del cual se dispone.

Estos planteamientos hacen reflexionar sobre el potencial de la escritura en la transformación del propio pensamiento y, en un proceso de metacrítica, favorecen el análisis crítico sobre lo que se sabe, toda vez que se asuma el escrito con un alcance mayor a la sola transcripción de lo que se conoce sobre determinado tema. Ello implica la recursividad.

De igual forma, en esta concepción de la escritura como proceso, se trae a la discusión el planteamiento referido a la revisión que hacen los estudiantes de sus escritos no alcanza a una mirada del texto en su conjunto, sino que suele pasar por la simple revisión de errores, pues los jóvenes presentan dificultad en considerarla como una actividad que permite modificar y desarrollar perspectivas y nociones (Sommers, 1982). Es justo

ahí donde se inserta el papel preponderante del docente en el necesario cambio de perspectiva, y para lo cual se debe comentar las producciones que motiven al estudiante escritor a cambiar sus ideas, para que la revisión de sus textos no sea línea a línea y presente solo modificaciones superficiales. De ahí que es necesaria la labor del docente para que el alumno alcance la escritura disciplinar que junto a la lectura, ha de ser vista como proceso complejo, no sólo de orden individual, sino social; cognitivo y también cultural.

Otro elemento a tomar en cuenta es el fenómeno de la lectura y sus exigencias en el nivel universitario. A la lectura se llega con un dominio insuficiente o, en el peor de los casos, sin ese conocimiento. Se sabe que los estudiantes se presentan del nivel educativo anterior con una formación que sólo ejercita; no cuestiona, no analiza;. Una lectura que borra o desdibuja la polémica, donde no se argumenta el conocimiento, sino donde se expone a secas el saber: el conocimiento se aborda de manera ahistórica, sin polémica y su tratamiento lleva a considerarlo como definitivo. Allí se exige aprender qué dicen los libros y no el porqué y cómo se justifica lo que se dice en ellos, pues en el imaginario social se sigue representando la lectura y la escritura “como tareas cuasi mecánicas de decodificación y encodificación que se aprenden en el comienzo de la educación formal y pueden aplicarse a todo tipo de textos y situaciones (Marín, 2006).

Se suma a lo planteado la persistencia en la universidad de la lectura “por encargo” (Carlino, 2011). No obstante hay que entender la producción discursivo-textual como un proceso que implica comprender la lectura y, cuando esta no se asume desde estrategias cognitivas y metacognitivas, se limita la lectura comprensiva que le exige al estudiante lector la jerarquización, selección y focalización de determinados contenidos en función de sus intereses como lector, sobre la base de lo que desconoce. En definitiva, cómo alcanza el estudiante lector el verdadero proceso de comprensión de la lectura, en una interacción real con el texto; cómo

reconstruye el sentido de lo leído en determinada disciplina, si no aprende por la práctica constante y orientada, que leer es rehacer sentidos, y cómo la lectura no es solo una actividad receptiva, sino que debe operar sobre el texto en la búsqueda de significados coherentes. Estos van tanto del lector al texto, como del texto al lector.

Lo planteado lleva a sostener la necesidad de la universidad en desplegar una acción que sobrepasa la estrategia “estructural” de recurrir a los descubrimientos de las teorías de lectura y de la lingüística del texto. A ello ha de sumársele estrategias de lectura y escritura que tomen en cuenta –prioritariamente- los aspectos composicionales del texto. Es evidente que ello derive en una estrategia productiva, pero insuficiente en relación con la interpretación de los matices retóricos propios de los complejos textos académicos del ámbito universitario. Se necesita tener presente la obligación de trabajar por procesos: la lectura y la escritura lo son leer y escribir son en consecuencia, dos procesos interdependientes.

Pues bien, en lo concerniente a la lectura, en la universidad es habitual la presencia de estudiantes que leen sin un objetivo propio y hacen una lectura mecánica, lo que trae como consecuencia que como lectores difícilmente perciben la comprensión como un proceso en donde se debe seleccionar lo relevante y desechar lo irrelevante, lo cual se logra al actuar de forma estratégica. De la misma manera, se observa en los estudiantes dificultad para conseguir y seguir las pistas que los mismos textos ofrecen; más aún, se percibe la existencia de un lector desconocedor de la relación directa con lo que él busca y sabe.

Frente a esta situación, el docente debe apoyar el proceso ayudando a la lectura comprensiva como práctica social. Vista así, la lectura se inserta en una “comunidad textual” con variaciones según el momento y situación en que se lee, los objetivos propuestos y el contenido a trabajar; leer es encontrar, pero para ello el lector necesita poseer los marcos cognitivos. No obstante, la realidad demuestra que los alumnos no traen elaborados dichos

marcos y quienes se inician, para conseguirlos, necesitan desplegar determinada actividad cognitiva sobre el texto, desde la posesión de particulares categorías de análisis propias de esta nueva y desconocida comunidad lectora. Lo planteado debe dejar claro, en consecuencia, el papel central que ha de jugar el docente al apoyar a este lector y escritor en formación quien accede a comunidades discursivas que inicialmente les resultan inhóspitas.

LEER Y ESCRIBIR EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO VENEZOLANO

La enseñanza de la lengua en los años 70, punto de partida que interesa a esta investigación, busca la conciliación entre la teoría lingüística y la práctica pedagógica. Lo hace a partir de los planteamientos de dos disciplinas: la Pragmática, con su aporte sobre el estudio de los actos de habla, contenido proposicional y estructura temática, pero más aún por su insistencia en "...la importancia de la relación entre el sistema lingüístico, la interacción social y los procesos sociales y psicológicos que tienen lugar durante la comunicación" (Páez, 1996) y la Sociolingüística, al liderar la importancia teórica que pasa a dársele a la comunicación, "los valores comunicativos de los actos comunicacionales y la vinculación de la actuación lingüística contextualizada con el estado y evolución de los sistemas lingüísticos" (Páez, 1996).

Al avanzar el tiempo e indagar sobre las experiencias didácticas para la enseñanza de la lengua materna en el ámbito nacional, se puede confirmar la preocupación de los docentes por hacer del aula un lugar propicio para la realización de actividades (Sánchez de Ramírez y Barrera, 1992; Sánchez de Ramírez, 1993; Páez, 1996; Serrano y Villalobos, 2008). Se corrobora la existencia de una mayoría significativa de autores en el área de la lengua y su enseñanza, que opinan sobre la necesidad de derribar los juicios errados acerca de escribir competentemente en el contexto académico (Jáimez,

2004); se evidencia una actitud crítica frente al manejo de ejercicios de redacción, ortografía, acentuación, y comprensión de la lectura descontextualizados y empleados en textos fragmentados y no reales (Martínez, 2001; Sánchez de Ramírez, 2002). Además, dentro de las preocupaciones de los investigadores venezolanos, se aprecia la existencia de acciones concretas como el esfuerzo explicativo de los elementos constitutivos del texto, realizado a partir de las experiencias vividas y recogidas en el aula universitaria, así como el examen del fenómeno de la insuficiente coherencia en los escritos. Un buen ejemplo de ello es *¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?* (Sánchez de Ramírez, 1990) donde se razona la situación a partir de teóricos, quienes ayudan a dilucidar el camino a seguir para superar los escollos en el ámbito de la escritura. Señala la autora el fenómeno de la coherencia, bajo el concepto de "textura" (Halliday, 1986) en la que se hallan implicados factores como la progresión temática, la cohesión y la estructura genérica (Sánchez de Ramírez, 1990) :

La progresión temática es la continuidad de un tema a lo largo de una secuencia de enunciados (...) una estructura temática que consta de un tema, que es de lo que se habla, y un rema, que es lo nuevo que el hablante aporta sobre el tema (...) se va originando una progresión o constante temática que permite la emergencia de un discurso coherente. La cohesión (...) se refiere a los recursos léxico-gramaticales que hacen posible el entrelazamiento de un enunciado con otro (...). En cuanto a la estructura genérica, es éste un mecanismo que opera ya no en el nivel de los enunciados individuales, sino en el nivel global, el del texto como un todo, y tiene que ver con la adecuación de la pieza discursiva al formato característico de cada género (pág. 88).

Tal precisión de la autora hace innegable el camino del docente frente a las debilidades que consigue en los textos producidos por los estudiantes universitarios y, para lo cual, puede apoyarse en la teoría de la coherencia. Como se ve, la incoherencia de los ensayos estudiantiles parte del hecho de

que no se ajustan a las macroestructuras propias de esa modalidad expositiva conocida como ensayo escolar, el cual no posee una única estructura. Dado que la coherencia, en tanto textura, tiene que ver con lo macro, super y microestructural, un texto puede ser o no coherente, atendiendo a cada uno de estos niveles. El problema radica en que la escuela no enseña tal tipología textual. En consecuencia, el problema de la incoherencia que se detecta en los ensayos elaborados por los estudiantes es producto de la poca interacción con este tipo de discurso (Sánchez de Raírez, 1990):

Se olvida, (...) el hecho de que la adquisición de competencias está ligada no sólo a lo psicológico sino también a lo social: si no hay suficiente exposición a situaciones discursivas, el proceso de adquisición, simplemente se inhibe. Por mucha madurez cognoscitiva que tenga un individuo, no podrá dominar las estructuras sintácticas complejas, por poner un caso, si nunca ha entrado en contacto con ellas, ya sea leyéndolas o escuchándolas (pág. 91).

Lo señalado permite corroborar la insoslayable responsabilidad del docente frente al desarrollo de las competencias lecturarias y escriturales de los estudiantes, pues la única posibilidad de adquirir el dominio de las estructuras sintácticas complejas, es tener contacto permanente como lector y como productor de textos. Asuntos que justifican todo interés de intervención didáctica por parte del docente.

Hay poca lectura de textos expositivos en el estudiante venezolano: dicha lectura se remplaza por apuntes inconexos extraídos del aula en el momento en que el profesor explica. Sin embargo, en aquellas circunstancias en donde la escuela ha puesto en uso las pruebas de desarrollo y el escritor viene de una experiencia lectora se revierte la situación, por lo cual el problema estriba en que estamos pidiendo que sepan lo que nunca les hemos enseñado.

El fenómeno detectado (Sánchez de Ramírez, 1990) sirve de base a esta propuesta de investigación y corrobora la experiencia aquí señalada, pues en las aulas venezolanas se detecta la práctica de ejercicios descontextualizados,

la separación de lectura y escritura como si fuesen procesos independientes, la práctica repetitiva de ejercicios que no llenan el vacío de la expresión oral y escrita que adolecen los estudiantes venezolanos.

En el campo de preocupaciones compartidas por los docentes venezolanos en torno a la enseñanza de la lengua, también hoy se cuenta con una obra de gran importancia como es *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (García, 2008.Coord.), a cargo de profesores de la Universidad de los Andes, cuyo interés se centra en la solución de los problemas que evidencian los estudiantes y deben afrontar los docentes que los evalúan.

Ciertamente no está muy lejano en Venezuela el nacimiento de la inquietud de los especialistas por la escritura de los estudiantes universitarios. De hecho, es sólo en los 70 cuando aparecen los primeros diagnósticos y en la década de los 80 -bajo los nuevos métodos funcionales comunicativos- cuando se inicia una propuesta de solución a los problemas detectados a finales de la década anterior. En el siglo XXI los esfuerzos aumentan por conseguir un usuario competente en el uso de su lengua materna, y el trabajo antes citado presenta los intereses investigativos de un colectivo profesoral que, con fundamento formal sobre las competencias de los estudiantes y un acopio bibliográfico de total provecho para futuras investigaciones, expresa en este libro un desarrollo investigativo importante en la materia y que proviene de una coordinación en ULA- Táchira.

No se descarta aquí la importancia que tiene y la atención que merece la propuesta de los distintos colaboradores, profesores universitarios investigadores, pero se resalta la propuesta de la Stella Serrano, quien valora una apuesta pedagógica de acompañamiento a los estudiantes en su incursión en el mundo de la escritura, al atender los textos académicos que comunican saberes específicos en la universidad.

El proceso de investigación referenciado por la autora (García, 2008 Coord.), arrojó como resultado la dificultad comprobada en los textos de los

estudiantes que ingresan respecto del dominio de los niveles discursivos y, en particular, el de la superestructura argumentativa, así como las dificultades para la elaboración de un texto a nivel macroestructural, consecuencia notoria de la carencia de orientación argumentativa global, lo cual trae como resultado textos incoherentes (tesis, argumentos y conclusión desorganizados). A estos hallazgos se suman los de investigadores de otras latitudes (Parodi y Núñez, 1999).

En lo tocante al empleo de diferentes estrategias argumentativas, los textos comprueban la poca o nula utilización de las mismas o una capacidad deficiente en su activación; es decir, son textos que revelan el pobre empleo de descripciones, comparaciones, refutaciones, definiciones, analogías, ironías, acusación a los oponentes (Serrano y Villalobos, 2008). Todo ello en concordancia con el poco dominio del tema y la escasa familiaridad de los estudiantes con las secuencias argumentativas, lo cual incide en que no se posean los recursos retóricos para convencer o persuadir con argumentos adecuados. Habría que preguntarse de qué manera esto evidencia el poco contacto de los estudiantes con la lectura y escritura de este tipo de textos.

Estos hallazgos se suman a otros fenómenos escriturarios relacionados con el uso de los conectores. Lo arriba planteado permite suponer que el empleo de conectores presentará deficiencia. Expresan la incapacidad para marcar la orientación pragmática discursiva del texto (Portolés, 1998) así como el hacer explícito el punto de vista de quien escribe para evidenciar la subjetividad en el desarrollo del tema que se trabaja. Hay por tanto un precario empleo de conectores y marcadores discursivos que hacen inobjetable la percepción de una dificultad real para conectar enunciados por medio de relaciones de oposición, causalidad, aditividad, entre otras.

Lo expuesto exige acompañamiento al escritor en formación y lectura de textos argumentativos como modelo para que los jóvenes universitarios en el conocimiento específico del género argumentativo y en el acercamiento a la comprensión de la superestructura del texto que se va a producir, para lograr

uno nuevo texto cuyas ideas estén cohesionadas semántica y sintácticamente. (Serrano y Villalobos, 2008).

EL CAMBIO DE PARADIGMA Y LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Los textos científico-académicos que sustentan la vida letrada de las universidades -lo sabe quien participa y convive en dichas comunidades discursivas- requieren de procesos cognitivos complejos en diferente grado. Estas comunicaciones presentan una intencionalidad diferente a la exigida en los escritos a los cuales vienen acostumbrados los estudiantes (lectura de cuentos, en ocasiones textos periodísticos, entre otros) y ellos necesitan ahora comprender –como lo precisan los autores que a continuación se glosan- enunciados abstractos, conceptos, explicaciones causales complejas y además aprender a manejar la “polifonía enunciativa” propia de los textos de estudio con recursos sintáctico-semánticos pertinentes a la retórica del discurso científico-académico universitario, con sus concernientes “obstáculos microdiscursivos para la comprensión. Entre tales dificultades están: nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos muy extensos, así como relaciones de causalidad poco evidentes, subordinadas concesivas iniciando párrafos, cláusulas aclaratorias imbricadas, argumentaciones no explícitas, entre otras (Marín, 2006).

La vida académica, por su parte, implica el aprendizaje de los contenidos de las materias. Para esto el estudiante precisa apropiarse del sistema conceptual y metodológico que las explican y, simultáneamente, de sus particulares *prácticas discursivas*, porque para aprehender, internalizar los contenidos necesita reconstruirlos permanentemente en un proceso de asimilación y transformación del conocimiento y, justamente allí, la lectura y la escritura devienen en herramientas imprescindibles para comprender, pensar, integrar y desarrollar todo un nuevo conocimiento.

Pues bien, las complejas actividades de lectura y escritura requieren esfuerzo, tiempo, práctica y no se producen de manera natural; en consecuencia, deben concebirse como “conocimientos procesuales y crecientes como construcciones cognitivas que crecen constantemente y cambian y se modifican según las discursividades y contextos en que se ejercen” (Marín, 2006); es decir, en el caso de la lectura, es el lector quien busca el significado sobre la base del propósito de la misma y los conocimientos anteriores sobre el tema. Esto implica que toda lectura es indudablemente “interpretativa” al depender del propio texto y de forma simultánea del aporte del lector para descomponerla (Lerner, 2003); por consiguiente se requiere trabajar en pro de estrategias eficaces en la interpretación de los textos y así ir mucho más allá de la transcripción de la información que ellos contienen.

Otro asunto de constatación indiscutible es que los alumnos, al ingresar a la universidad, en el momento de construir sentido a lo que escriben deben hacerlo con un cierto nivel de eficacia; no obstante, hay dificultades evidentes en ello. Similar situación se genera en el proceso de interpretación de las lecturas exigidas; seguramente por los insuficientes conocimientos básicos sobre el lenguaje, pero además porque las conductas de entrada son testigos de un frágil contacto de los estudiantes con la cultura escrita.

Es por tanto necesaria la intervención del docente como facilitador de aprendizajes. La lectura es un proceso donde el lector necesita compartir códigos propios de la comunidad científica de inserción para acceder a lo imprescindible. El logro de ello depende de la omisión de lo no relevante, la selección de lo importante, generalización, construcción e integración, de quien ejerce el rol de lector activo. Pero inicialmente para lograr el objetivo de lectura, el alumno lector inexperto necesita la asistencia orientadora del docente que enseña la disciplina, tanto en el acercamiento a los *textos académicos*; los empleados para enseñar y aprender en el ámbito universitario), como en el relacionado con los *textos científicos*; elaborados

por los investigadores y que circulan dentro de las comunidades discursivas (Carlino, 2005).

Los docentes (...) disponemos de `repertorios' bibliográficos contruidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y enfocar lo que, según nuestro conocimiento de la disciplina, es importante en los textos. De esta manera estaremos enseñando a leer como se lo hace en las respectivas comunidades discursivas (...) [ya que] la necesidad de que los profesores nos ocupemos de orientar la lectura de los universitarios podrá ser reconocida si se toma conciencia de que esta lectura no es natural sino propia de las culturas disciplinares (pág. 71-72)

Actualmente se conocen corrientes y autores de gran importancia. “Escribir a través del curriculum” con Bode en los Estados Unidos. “Alfabetizaciones Académicas”, desarrollada en Australia por Bod, Chaalmers y Fuller, entre otros (Carlino, 2005), están proveyendo nuevas contribuciones al estudio de la problemática en cuestión, y cuyos aportes precisan que lo difícil del asunto está en el hecho de que el estudiante se enfrenta a la necesidad de un cambio de identidad como sujeto que piensa y analiza textos. Para tal logro, el docente también necesita movilizarse a fin de descartar una arcaica concepción de las prácticas lectoras como procesos naturales, a objeto de asumirlas como experiencias culturales (Carlino, 2011).

....las “prácticas discursivas” (...) son lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo como leen y escriben), en determinados contextos y según ciertos propósitos. Este quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos (pág. 4).

Una revisión de lo que ha venido acaeciendo en el mundo respecto de las investigaciones sobre la lectura y la escritura en las universidades, muestra la contextualización y enfoque inicial centrado en los procesos

cognitivos para conseguir posteriormente un desplazamiento del interés hacia las prácticas sociales e institucionales donde tales procesos acontecen.

Al glosar en extenso y referenciar los autores (Carlino, 2007), se constata que en el campo de la lectura se pasa del interés en los procesos cognitivos y la resolución de problemas (Estados Unidos: Flower, 1979; Hayes y Flower, 1986; Sommers, 1980. Canadá: Scardamalia y Bereiter, 1985) a la importancia del contexto (cuáles eran los tipos de tarea, cómo se representan los estudiantes y cómo ello afecta lo que hacen) a lo que producen los estudiantes en la universidad (Flower 1987, 1989; Flower y Higgins, 1991) (Carlino, 2007). Posteriormente se incorpora una concepción de la escritura como práctica académica con variaciones según las *culturas institucionales* donde se produce; enfoque que se distancia de una visión “autónoma” de la escritura, para comprenderla como parte de los diferentes usos discursivos que se generan en cada campo del saber. De allí que en Australia e Inglaterra se hayan examinado las perspectivas de lo que se exige, aun cuando no se enseñe, con lo que se hizo visible cómo no se atiende explícitamente los géneros académicos o, de hacerse, le da poca atención.

Al mismo tiempo se van produciendo cambios en el campo de la pedagogía de la enseñanza de la lengua. Surgen movimientos como “escribir a través del curriculum” y “escribir en las disciplinas” (Carlino, 2003), con objetivos como enseñar la escritura incorporada a las materias; tanto en lo concerniente a dar herramientas para pensar los contenidos conceptuales, como en lo tocante a la enseñanza de las especificidades discursivas de los variados campos del conocimiento. Por su parte, en las universidades inglesas ha surgido el movimiento “Nuevos estudios de las culturas académicas”, donde destaca Street en 1999 (Carlino, 2003), interesado en la identidad social y el poder institucional. Desde allí se analiza la fisura conseguida entre los puntos de vista de alumnos y profesores, así como el

perjuicio existente con respecto a los estudiantes, frente a la relación de poder asimétrico entre ambos (alumnos y profesores).

Además en Australia Chanock en el 2001, centra su interés en analizar la correspondencia entre responsabilidad y autonomía en la población estudiantil, y precisa que el solo hecho de ser adulto no implica autonomía; por el contrario, los jóvenes necesitan -como todo principiante- orientación de sus profesores para escribir desde las convenciones discursivas a las que están llegando y a las cuales aún no tienen acceso (Carlino, 2003).

Igualmente con Biggs en 1996, 1998 ha hecho aparición una corriente que vincula evaluación, escritura y aprendizaje de los estudiantes. Desde allí se señala la relación entre el *curriculum real* (lo que aprenden los estudiantes) y los esfuerzos de estudio, puesto que es común que los alumnos escriban para ser evaluados (Carlino, 2003). En este sentido, en investigaciones australianas y estadounidenses a cargo de diversos autores, se ha señalado el efecto de los comentarios evaluativos en la formación de los estudiantes, en lo relativo a no valerse del potencial que tales comentarios poseen en la enseñanza, o en el aprovechamiento de ellos en la reescritura de los textos estudiantiles.

Tales tendencias también se localizan en Europa; allí, desde los estudios sobre la enseñanza de la escritura académica, la creación de centros de escritura han sido un dato importante a registrar, dadas las reformas gubernamentales para la educación superior. Suele haber coincidencia entre las investigaciones, en lo relativo al papel epistémico de la escritura; sin embargo se señala la débil ocupación en la enseñanza de esta, a lo que se suma la opinión de quienes sostienen que de la escritura no debe ocuparse la universidad.

En nuestro continente también han surgido movimientos al respecto. En el caso de Argentina, Carlino declara que desde el año 2000 se constata la presencia de cursos, talleres, foros, a fin de analizar y detectar los cambios operados en las universidades. La autora observa la documentación de las

prácticas académicas de los docentes universitarios, en donde se han ido describiendo los diversos géneros académicos y la manera en que la universidad debe ocuparse de la enseñanza de la escritura académica y de la lectura, pues estas se asumen como prácticas naturalizadas al suponer, como en otras regiones, que los estudiantes universitarios han de ser autónomos por el solo hecho de ser adultos.

Los autores, en consecuencia, permiten esgrimir razones en apoyo a un cambio en la práctica docente, en el sentido de favorecer una transformación en los modos de enseñanza de la lectura y la escritura; en consecuencia, es la universidad no sólo a quien corresponde fomentar una cultura compartida, sino que además le incumbe ser la primera responsable en lograrlo. Para ello requiere implementar políticas adecuadas que permitan al estudiante la obtención de patrones de lectura, escritura y estudio a través de una verdadera puesta en escena de la *alfabetización académica*. Todo ello sostenido por un docente que busque neutralizar la hendidura que separa lo deseado -como logro en los estudiantes- y los productos concretos que ellos presentan; de allí que la práctica de acompañamiento al estudiante, desde el rol de experto, así como el seguimiento del proceso de escritura y lectura que despliegue cada estudiante durante su formación, son fundamentales. Un docente, en definitiva, responsable de apuntalar en el estudiante la necesidad de forjar un “uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto” (Carlino, 2005). Estas ideas hacen reflexionar sobre el potencial de la escritura en la transformación del propio pensamiento, al estimular el análisis crítico sobre lo que se sabe, al asumir el escrito más allá de una simple transcripción de lo que se conoce sobre determinado tema y en donde está implicada la recursividad.

Similar situación se evidencia con la lectura, lo que hace indiscutible el apoyo al estudiante en el logro de un cambio del modelo lector para que asuma el rol de un lector activo. Con ello podrá internalizar los

requerimientos de la universidad, al saber identificar en los textos que lee la postura del autor, la ponderación de las razones esgrimidas, el diálogo evidente entre los otros autores citados, la identificación de la polémica presente y la relación de lo que allí lee con lecturas previas, las inferencias a las cuales llega; esto es, que evidencie operaciones cognitivas desde este nuevo rol de lector que logra conseguir y emplear nuevos marcos cognitivos. Dicho lo anterior, conviene algunas precisiones sobre el concepto de *alfabetización académica*. Veamos entonces:

En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Carlino, 2005) se discute cómo la alfabetización implica “que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (pág. 15). Estudiantes -en resumidas cuentas- que requieren del aprendizaje de procesos y prácticas discursivas de dichas disciplinas de mano de expertos formados a lo largo de los años. Docentes que estén en condiciones de integrar a los alumnos a través de actividades que conlleven al acceso y reelaboración del conocimiento, así como en la valoración del cambio que se ha operado en los saberes y su inobjetable influencia en la naturaleza del conocimiento.

Al estudiar tal noción constatamos que el término proviene del entorno anglosajón (donde *literacy* va más allá del sólo aprendizaje de las “primeras letras”). Su marco de comprensión se inserta en las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del contexto universitario. Gracias a su dominio se logra la inclusión en una comunidad científica, toda vez que hay una asimilación de las formas propias de razonamiento que tal comunidad emplea (Carlino, 2005), por lo cual dicha alfabetización...

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (...) alfabetizar académicamente no significa (...) transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica (...) que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas (págs.13- 15).

Lo destacado sobre el concepto evidencia la responsabilidad directa del docente *inclusivo* (según esta nueva concepción) en cada una de las disciplinas que componen la formación universitaria de los alumnos. Docente que desde su rol de guía, de facilitador de aprendizajes, asuma al estudiante como un aprendiz al que hay que guiar. En este sentido, es crucial aceptar que los problemas para comprender y elaborar textos, van más allá de la sola incompetencia que traen los alumnos de su “formación” previa. Aquí también entra en juego lo relacionado con los retos que implica aprender en el nivel superior, por lo cual, se logra percibir con otra óptica el rol docente; ahora como docente *inclusivo* y como sujeto perteneciente a una determinada comunidad disciplinar, podría ayudar a que los estudiantes asimilen el cambio necesario en su rol de lectores y productores de textos, en una comunidad académica que demanda un tránsito particular, específico, como consumidor de la lectura y la escritura pues estos docentes (Carlino, 2003)...

(...) entienden que leer es un proceso de resolución de problemas (...) ofrece categorías de análisis para interpretar los textos enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo, como miembro de una comunidad disciplinar (...) ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva (...) que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje (...) se esfuerza en hacer explícitas las expectativas (...) y propone caminos (...). Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar cómo se afronta la brecha cultural (pág. 20).

Por ende, es necesario un docente que comprenda como hecho real, que los estudiantes enfrentan el aprendizaje de nuevas prácticas letradas complejas, propias de discursos altamente especializados; por lo tanto, demandan saber construir significados de una particular manera y de acuerdo con una tradición existente, lo cual evidencia un imperativo: descartar el rol docente centrado exclusivamente en la transmisión de la información, a fin de que sea el alumno el protagonista de la acción cognitiva que se despliega en el aula y que ha de rebasar el solo escuchar y leer una bibliografía que se le asigna.

El concepto se emplea y está manejándose frente a la falta de habilidades de los estudiantes para interpretar y/o producir textos académicos, y por ello la necesidad inminente de la “alfabetización académica” que cubra esas insuficiencias (Marín, 2006), toda vez que,

“alfabetización informática”, “alfabetización tecnológica”, alfabetización permanente”, “alfabetización avanzada”, “alfabetización académica” que se refieren a la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples, debido tal vez a la complejización misma de los conocimientos y a la complejización de los discursos que los comportan [por lo que podría verse] como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita (págs. 30-31)

Si entonces se juzga la *alfabetización académica* como el camino por construir en las universidades venezolanas, resulta evidente una primera tarea: preguntarse qué hacer con las formas de estudio y con lo que conciben los estudiantes como expresión directa de lo que leen, producen, comprenden y aprenden. Cómo ocuparse de la solución de esos problemas; de qué manera orientar y reorientar las prácticas escriturales y de lectura necesarias para que los alumnos ingresen con buen pie a la nueva cultura académica que deben enfrentar.

En definitiva, la universidad venezolana debe repensar los problemas que ella confronta, para lo cual es útil conocer lo que se hace en sus universidades y en otras latitudes en el campo del aprendizaje de la lectura y la escritura. Atención que debe concentrarse en los mecanismos de comprensión – alejada de la percepción existente hasta ahora sólo como repetición mecánica de contenidos; a la escritura, que con dificultad alcanza los niveles mínimos de explicitación de sus propósitos y al aprendizaje fútil que se exhibe en nuestras aulas, a fin de actuar en la solución de dichos problemas.

Todo lo bosquejado lleva a concebir como tarea inexcusable la generación de la propuesta de intervención didáctica que persiga orientar las prácticas escriturales y de lectura a fin de apoyar la mejora en la competencia académica que corresponden a los estudiantes en estas áreas, toda vez que son imprescindibles para su inscripción en la cultura académica universitaria.

En resumidas cuentas, la lectura y la escritura son hoy preocupaciones presentes en investigadores y centros de Educación Superior. Con variadas intenciones y acciones concretas individuales, de equipos o desde políticas institucionales, el mundo universitario en general está atendiendo un problema que requiere solución y es *un asunto de todos* (Carlino y Martínez, 2009.Coord.), y como tal implica no preocuparse, sino ocuparse. Por lo tanto, desde una individualidad preocupada y ocupada, se intenta con la propuesta de intervención didáctica que aquí entregamos, aportar a la discusión en

curso y al hacer académico de docentes universitarios en ejercicio, las inquietudes y derivaciones de un hacer pedagógico desde ideas sobre la lectura y la escritura de los estudiantes en las universidades venezolanas, donde la autora ejerce la docencia.

OBJETIVOS

Objetivo general

Generar una propuesta de intervención didáctica para fortalecer las competencias académicas universitarias en lectura y escritura.

Objetivos específicos

- Detectar, sistemáticamente, las dificultades en lectura y escritura.
- Elaborar, en el ámbito universitario, nuevas estrategias o modificar las ya aplicadas en el campo de la lectura y escritura.
- Probar las estrategias aplicadas en el campo de la lectura y escritura.
- Elaborar la propuesta definitiva: La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica.

MARCO DE REFERENCIA

LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN.

El lenguaje tiene una función dominante que es la comunicativa. La lengua, por su parte, es un instrumento de comunicación. Ésta nos coloca ante el acto comunicativo entendido como un proceso cooperativo (Tusón, 1977). En tal proceso se produce una interpretación de las intenciones comunicativas que dependen de los que están inmersos en él, pues el objetivo es un intercambio de información. En ello está incluido el conocimiento del código lingüístico y de todas sus convenciones -lo que permitirá manifestar la competencia lingüística de los incorporados en el proceso- y el conocimiento de las convenciones que regulan su uso; es decir, la evidencia de la competencia pragmática. Ambos conocimientos conjugados conforman la competencia comunicativa.

El hablante necesita dicha competencia para realizar los actos diarios de comunicación en los que está en juego tanto la información explícita (se elabora a partir de los conocimientos gramaticales que se poseen), como la implícita (es pragmática y depende de la interpretación adecuada del oyente respecto del enunciado del hablante). Se suma el bagaje cultural de ambos interlocutores. Asimismo interviene en la competencia comunicativa el que se comparta el mismo código y la equivalente información implícita o contextual, tanto el contexto situacional inmediato de la comunicación (espacio, tiempo e interlocutores), como el propio del contexto sociocultural (conocimientos socioculturales compartidos).

Esto implica que debe tenerse presente que la comunicación se produce siempre en una interacción social y de acuerdo con ciertas condiciones contextuales que se establecen. El contexto es determinante en ella al constituir las condiciones en que se produce.

Todo acto comunicativo -corresponde señalarlo aún en una breve pincelada- está regulado por lo que Grice (1967) ha llamado *Principio de Cooperación*; con esto, el lingüista señala cómo el principio por el cual se rige la comunicación humana es querer entenderse. Este principio reglamenta los intercambios comunicativos y permite establecer relación entre la información explícita y la contextual, a fin de que la interpretación de los enunciados sea lo más adecuada posible y dé respuesta al objetivo comunicacional de los interlocutores; por lo cual están implicadas las cuatro máximas: de *cantidad* (hacer la contribución informativa aportando solo lo requerido), de *calidad* (dar información verdadera), de *relación o pertinencia* (hacer contribuciones pertinentes) y de *manera* (ser claro, evitar ambigüedad en la expresión).

Cuando los hablantes no siguen estos principios se produce la transgresión y, los interlocutores basados en el principio de cooperación, le atribuyen sentido a ella; aquí surgen las *implicaturas*, concepto central de la pragmática porque ellas son *contextuales* y permiten explicar muchos *efectos de sentido*. Por lo señalado, se comprende que para lograr una verdadera comunicación, ha de evidenciarse la posesión de tales competencias, pues, la vida universitaria exige un sujeto que realmente produzca siendo estratégico, y atienda la demanda propia del ámbito universitario: pensamiento, reflexión y puesta en juego de todos los conocimientos de su lengua.

Adentrándonos ahora en la historia del término *competencia comunicativa* debemos recordar su acuñación a finales de los años 60 del siglo XX, por parte del antropólogo Hymes, quien precisó cómo el usuario de una lengua no sólo contaba con la competencia lingüística, sino que poseía un conocimiento práctico de las leyes, de su uso, en el sentido de conocer cuándo, cómo, a quién, para qué puede decirse qué, lo cual constituye su competencia pragmática. Conoce así el grado en que sus expresiones se

adecúan a las situaciones en las cuales ellas se producen porque cuenta con habilidades y conocimientos subyacentes. Por esto el usuario dispone de la sumatoria del conocimiento lingüístico con el conocimiento pragmático que determina su competencia comunicativa. En razón de esto y en su debido momento, hace la elección de un determinado registro (coloquial, especializado, por ejemplo), una particular variedad dialectal (lengua estándar o una variedad geográfica) y un modo (más o menos directo, más o menos explícito) en función de sus capacidades personales, de como se use en su cultura. Pues bien, “la competencia comunicativa se concreta en la capacidad para comprender y producir discursos” (Ruiz, 2000).

Posterior a Hymes (1972) y profundizando su concepto, Canale y Swain (1980) señalan tres componentes de esa competencia global, a saber: *la competencia gramatical*, referida al conocimiento del vocabulario y las reglas fonológicas, morfológicas sintácticas y de formación de palabras en el plano de la oración; *la competencia sociolingüística*, que determina las normas de uso y el empleo de lo apropiado o inapropiado según el contexto comunicativo, atendiendo normas de cortesía, relación entre los interlocutores, el lugar donde se produce el evento comunicativo, así como el uso de un registro determinado y *la competencia estratégica*, que permite manipular el lenguaje en la consecución de los objetivos buscados, por lo que se trata de una competencia de orden cognitivo. Gracias a ella se emplean mecanismos verbales y no verbales para hacer más efectiva la comunicación y compensar las dificultades que pueda presentar el hablante.

Finalmente, está la *competencia discursiva* a la cual se articulan todas las demás, facilita la comprensión y construcción de los discursos, por lo que implica el conocimiento de las reglas lingüísticas que pautan la disposición de las ideas en el texto, introducciones, cambios de tema, escogencia de los términos adecuados y los modos típicos de la construcción de cada tipo de texto, por lo cual el docente debe favorecer tanto su desarrollo como el de las

subcompetencias comunicativas implicadas en ella (gramatical, sociolingüística y estratégica), pues, “allí encuentra su lugar natural el desarrollo de los conocimientos del mundo y de la lengua, de las estrategias y de las habilidades sociolingüísticas. Su dominio exige la práctica en comprensión y producción de distintos tipos de textos de extensión y complejidad progresiva” (Ruiz, 2000).

La toma de conciencia de la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa nos remite al enfoque comunicativo. Nos referimos a aquel que concibe a la lengua como un sistema para expresar significado. Su preocupación se centra en la interacción y la comunicación. Lo determinante es la puesta en escena de tareas significativas y actividades de comunicación real. En dichas tareas importa no sólo lo *correcto* sino lo *apropiado o adecuado*; por ello asume el empleo de variedades lingüísticas. Evidentemente los objetivos que este enfoque persigue dependen de las necesidades reales en un contexto y situación dados y si nos centramos en los alumnos verificaremos que los programas de estudio hacen gradación de los elementos implicados atendiendo las necesidades de los aprendices. Igualmente, y en lo relativo a las actividades que se promueven, parten de la idea del alumno como sujeto negociador que da y recibe, se comunica desde procesos en los que se comparte información que negocia significados y participa en interacciones.

Este enfoque comunicativo introduce nuevas perspectivas en el estudio de las habilidades discursivas. Se caracteriza por algunos aspectos centrales como son el atender concienzudamente el logro del dominio de las habilidades básicas del lenguaje: escuchar-habar-leer y escribir; preocuparse por el uso instrumental de la lengua, en la medida en que se interesa por la mejora de las capacidades lingüísticas y atender la importancia de los procedimientos lingüísticos.

El enfoque comunicativo funcional de la enseñanza del lenguaje se sustenta en una visión constructivista de la escritura la cual se centra en los procesos de producción; con lo cual provoca un conocimiento instrumental que le permite al estudiante el conocimiento y manejo y comprensión de la variedad de usos en las diversas situaciones comunicacionales en las que participa a lo largo de su vida.

Finalmente, y ya para precisar su importancia en el ámbito educativo, puede comprenderse que el enfoque comunicativo no se interese más en el aprendizaje de la gramática, sino que el usuario consiga comunicarse mejor, por lo cual las clases se centran en la aplicación de ejercicios que recreen situaciones reales de comunicación, al trabajar con textos completos a los que entiende como unidades lingüísticas de comunicación. De esta forma se coloca a los alumnos frente al aprendizaje de la lengua real y contextualizada. Además, desde un abordaje ya no individual sino en parejas o grupos a fin de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas de comunicación: hablar-escuchar-leer y escribir.

ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA: ALGUNAS RAZONES.

La enseñanza de la lengua escrita no se emprende desde un único procedimiento. Hay variados enfoques, modelos y teorías para su enseñanza. Cassany (1990) concibe cuatro enfoques: son estos el gramatical, el funcional, el procesual y el de contenido que aparecen en esta propuesta, los cuales hemos ordenado en función de cómo se dan en nuestra aula de clases.

El *enfoque procesual* se cimienta en el desarrollo del proceso de la composición, por lo que el estudiante desarrolla procesos cognitivos. Este enfoque descubrió la necesidad de conocer los procesos de composición:

generar ideas, revisar, corregir, reformular, como elementos indispensables para escribir satisfactoriamente. Se trata de una perspectiva que valora, por encima de la posesión de los conocimientos gramaticales, el proceso y no el producto. Apoyado en la psicología cognitiva y en la pedagogía humanista, mostró cómo lo más importante a enseñar es el conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras. De ello se deriva un trabajo muy individualizado con el alumno a objeto de que consiga desarrollar su propio estilo de composición sobre la base de sus capacidades y donde el docente atiende el proceso más que corrige el producto. Esta perspectiva cuenta con los aportes de Cassany (1987, 1990 y 2003) y Serafini (1989 y 1994), entre otros.

El *enfoque de contenido* se maneja en el aprendizaje de otras materias de estudio y para ampliar la expresión; se produce cuando se desarrolla un tema, una vez recogida la información, procesada y producido el texto motivo de interés escritural. Su idea básica es la preferencia del contenido sobre la forma; esto de manera independiente de que esta sea: gramática, función, tipo de texto o proceso. Lo crucial es su percepción según la cual, en la vida universitaria se producen particulares tipologías textuales que requieren un específico dominio y comprensión, por lo que se trata de un enfoque muy especializado en la enseñanza de las habilidades lingüísticas académicas. En él la escritura se convierte en un instrumento de aprendizaje.

El *enfoque funcional* lo concibe Cassany como aquél donde se aprende a escribir mediante la comprensión y producción de textos variados, a través de una selección que responda a las necesidades de los estudiantes, y se genere desde la lectura comprensiva de los textos; hace énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua. Este enfoque propone que la lengua debe enseñarse para que sus usuarios puedan comunicarse. Concibe la lengua como una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas a través de los actos de habla que implican una metodología práctica y un

alumno siempre activo. Dado que su visión es descriptiva y no prescriptiva, enseña lo adecuado e inadecuado y no lo correcto o incorrecto, como sí lo concibe el enfoque gramaticalista. Muestra así las modalidades dialectales y los distintos niveles en que la lengua se presenta; desde lo formal hasta lo coloquial. Debido a que cada alumno presenta necesidades comunicativas distintas, tendrá que aprender funciones y recursos lingüísticos disímiles. Además, dicho enfoque se interesa en el empleo de variados tipos de textos según los espacios de uso (personal, académico, social, entre otros).

El enfoque comunicativo funcional se la enseñanza de la lengua se sustenta en una visión constructivista de la escritura y se centra en los procesos de producción. Con ello ocasiona un conocimiento instrumental que permite al estudiante el comprensión y manejo de la variedad de usos en las diversas situaciones comunicativas en las que participa a lo largo de su vida.

El *enfoque gramatical* hace énfasis en el dominio de la gramática (sistema de reglas, categorías, definiciones que dan cuenta del sistema de la lengua) y en el conocimiento de las normas (reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico). Se basa en el ámbito de la oración y sostiene que debe enseñarse conocimientos gramaticales; sintaxis, léxico, morfología y ortografía; los contenidos abarcan el texto o el discurso completo y se da la construcción de párrafos. Sin embargo los autores han señalado que no es pertinente la enseñanza aislada de tales conocimientos gramaticales (Cassany y Luna, 2003). Tal enfoque presenta la lengua en forma homogénea y prescriptiva (lo correcto e incorrecto). Establece dos grandes modelos: el modelo oracional (se basa en los estudios de gramática tradicional), y el modelo textual o discursivo (se sostiene en la lingüística del texto o gramática del discurso).

Ahora bien y dado que –indudablemente- en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el

proceso de composición del texto elaborado y la información o el contenido con que se cuente para ello, además de que todos estos aspectos son importantes e imprescindibles para el éxito de la comunicación, luce necesaria la conformación de un modelo holístico, en donde estén integrados los asuntos relacionados con el funcionamiento del código, la configuración del discurso, pues, como precisa Cassany (2003) ella constituyen cuatro líneas didácticas que no son excluyentes sino complementarias y todos pueden dar sus contribuciones a la renovación y mejora de la clase de Lengua; entre ellos el autor valora más el funcional y el procesual toda vez que aportan un trabajo global de tipos de texto y de procedimientos.

Agreguemos a esta, la importancia del enfoque gramatical pue, como lo señalan Vásquez y Pérez (1998), es necesario "...plantear una gramática de la oración desde el texto y para el texto, en atención a lo que el lenguaje es en su totalidad" (p. 54); por ello se hace necesario el diseño de estrategias basadas en la producción escrita, así como la generación de procesos de reflexión sobre el conocimiento que los alumnos tienen de la lengua, pues es la base gramatical que se posea, la que actuará a favor de la producción de textos coherentes. En resumidas cuentas, "...el conocimiento gramatical, además de contribuir con el uso adecuado de las estructuras lingüísticas, estimula en el alumno su capacidad de análisis y ayuda a estructurar el pensamiento, lo que facilita la producción de textos coherentes" (p.57).

Finalmente son variados procedimientos, enfoques, modelos y teorías de enseñanza de la lengua. Tales consideraciones nos colocan frente a la pregunta: ¿cuál didáctica de la lengua? si aceptamos que la enseñanza de la lengua escrita implica un desafío, debemos tener presente la necesidad de asumir una teoría para acercarnos a esta enseñanza. una teoría se fundamenta y expresa principios teóricos en su concepción de aprendizaje y desde ella explica la manera en que se produce el conocimiento.

Entonces, y de acuerdo con el propósito que se persigue en esta investigación, las teorías de aprendizaje que le sirven de soporte son: la cognitivista y la constructivista. La primera trabaja en el entrenamiento de estrategias para aprender a aprender; con ello logra la independencia del individuo, pues su intención es que el estudiante adquiera y consolide estrategias de aprendizaje y aprenda contenidos de manera significativa en contextos reales de aprendizaje; la constructivista, por su parte, concibe al estudiante como un aprendiz y simultáneamente centro del aprendizaje; en él se busca la autonomía y se estimula el sentido de responsabilidad. En dicha concepción, el aprendizaje se asume como una interacción cultural, de métodos y actitudes entre dos sujetos clave: alumno y docente. En este proceso único el docente conduce al estudiante en la búsqueda e interpretación de los datos que, permite construir juntos un nuevo saber.

La concepción que se asume de la enseñanza pasa, en consecuencia, por entender que el docente debe establecer y facilitar las condiciones para el aprendizaje y conducir el proceso. Su objeto es potenciar en los estudiantes no sólo la adquisición de conocimientos, sino simultáneamente su interés de aprender, su perseverancia en el logro de las metas de aprendizaje, la comprensión de que este es individual, pero simultáneamente entre pares. Por tales razones es ineludible la acción docente como acompañante del proceso y no como quien da pautas a cumplir para luego evaluar exclusivamente, y al final, los productos del aprendizaje. Por todo ello, el docente funge solo como facilitador del proceso comunicativo, como sujeto que analiza necesidades, aconseja, organiza el proceso a fin de que su alumno alcance la unidad entre el conocimiento del código y la habilidad para usarlo, en una clase de lengua que ahora se percibe en una doble perspectiva en la que ambos asuntos son fundamentales: la lengua es lengua en uso (por ello interesa lo procedimental) y hay presencia de reflexión de cómo funciona el sistema lingüístico. Esto da razón del porqué el concepto de competencia comunicativa que encierra la competencia

lingüística y la competencia pragmática, distingue entre conocimiento del código y habilidad para su uso en la comunicación y su incidencia en cómo se concibe la clase de lengua.

El enfoque comunicativo funcional de la enseñanza del lenguaje se sustenta en una visión constructivista de la escritura y la centra en los procesos de producción y con ello produce un conocimiento instrumental que le permita al estudiante el conocimiento y manejo y comprensión de la variedad de usos en las diversas situaciones comunicacionales en las que participa a lo largo de su vida.

Evidentemente los objetivos que este enfoque persigue dependen de las necesidades reales de los alumnos en un contexto y situación dados y los programas de estudio hacen gradación de los elementos implicados atendiendo las necesidades de los aprendices. Igualmente, y en lo relativo a las actividades que se promueven, parten de la idea del alumno como sujeto negociador que da y recibe, que se comunica desde procesos en los que se comparte información, se negocian significados, se participa en interacciones.

LA ORTOGRAFÍA Y EL PROCESO DE REVISIÓN DEL TEXTO

La atención particular a los asuntos ortográficos parte de la concepción de la escritura como proceso en donde es de vital importancia la revisión del texto producido. Quien escribe debe cuidar la pertinencia de su escrito, pues de ello depende la comprensión. De la misma manera ha de velar por la cohesión entre las ideas expuestas, la adecuación de lo expresado en consonancia con la situación comunicativa y la ortografía que presente el escrito.

Pues bien, el sistema de escritura funciona en realizaciones lingüísticas específicas. Estas se refieren tanto a los objetos que las palabras

representan, como al contexto específico en el cual se producen, así como a la intencionalidad presente en la comunicación. A su vez, el sistema de escritura posee *normas constitutivas*: su naturaleza *fonográfica*, la representación alfabética, convenciones periféricas como la orientación de la escritura, las formas gráficas de las letras. De igual forma tiene *normas regulativas* complementarias al sistema de representación alfabética como es el caso de la *notación ortográfica*. Dichas normas cumplen una función particular que nos lleva a comprender el tratamiento de la ortografía como un asunto de interés pues, gracias a ella garantizamos la conservación de estructuras lingüísticas de la oralidad con sus rasgos prosódicos y los signos fónicos, toda vez que la escritura los conserva según las convenciones propias de la representación alfabética (Avendaño, 2006c).

La atención a estos asuntos permite darle apoyo al escritor en formación que es nuestro alumno quien, en tanto usuario, debe conocer que su lengua es un sistema de signos que posee y emplea una serie de reglas responsables de relacionar cada uno de los signos en su conjunto.

Podemos reseñar la presencia de un apartado de ortografía en todos los libros de estilo y manuales en los cuales se registran las convenciones que establece la Academia de la Lengua Española como organismo rector y de unidad de nuestro idioma. Entonces, la norma ortográfica se convierte en instrumento indispensable para tener autonomía, por lo que afirmaciones según las cuales la pronunciación (en la lengua oral) y la ortografía (en la escrita) son “la epidermis de la comunicación verbal” (Cassany, 2002) deben ser asuntos a tomar en cuenta por todos los usuarios, a lo cual se puede agregar que, justamente allí, reposa la importancia del empleo adecuado de tales convenciones. No obstante, es frecuente comprobar cómo sigue habiendo una atención desmedida por los componentes lingüísticos y un tratamiento de la ortografía como ente autónomo que llega a convertirse en un cúmulo de reglas que se memorizan. Y es, justamente, allí donde se pierde el carácter comunicativo de la lengua como globalidad.

Ahora bien, cuando se comprende la ortografía desde una perspectiva inclusiva, se advierte que el dominio de esta como sistema gráfico de la lengua depende de una lectura persistente, de la consulta al diccionario frente a una duda y de la práctica constante de la escritura; todo ello en atención al uso real y práctico de una escritura que persiga la consolidación de los conocimientos en el área y fije definitivamente en la memoria no sólo las normas ortográficas sino su adecuada y pertinente aplicación; con ello el usuario exterioriza la posesión de la competencia ortográfica.

Como se sabe, cuando hablamos de una persona y decimos que escribe bien, incluimos en dicha apreciación: “no comete errores ortográficos” y por ende esto marca su prestigio social; tal vez sin darnos cuenta de que la ortografía “es solo una marca formal de la lengua escrita y que se aprende tanto con enseñanzas específicas como, y sobre todo, por la práctica de la lectura” (Cassany, 2002). Seguramente, lo que habrá que reformular es el estatus dado a ella en la enseñanza, práctica, aprendizaje, evaluación y corrección, tal como precisa el autor citado. Por tales razones luce adecuado y pertinente mucha lectura de variados estilos y autores, así como ejercicios graduales, eliminación de prácticas mecánicas o su reducción y la sustitución de éstas por ejercicios con carácter cognitivo y analítico en los que el alumno razone el uso de las reglas. Estas prácticas se convertirán en elementos determinantes para la superación de las fallas ortográficas de los estudiantes: “Hay que enseñar a dudar, a acotar la duda o la dificultad, a formular hipótesis y a comprobarlas con instrumentos y libros de consulta” (Cassany, 2002).

En consecuencia cabe preguntarse ¿qué hacer para convertir la ortografía en una competencia? Una condición es hacer de la ortografía una herramienta en el aula y por ello se debe insertar su aprendizaje en el contexto de la comprensión y expresión escrita para que, en el marco de la escritura, el estudiante comprenda en el propio proceso, la importancia de la corrección de su escrito. También es necesario ayudarlo a que entienda la

influencia de la ortografía en la calidad del texto escrito que produce, por lo cual debe animársele a detectar el origen del error (palabras de uso poco común, poca correspondencia sonido/grafía, desconocimiento u olvido de las reglas, entre otros) y a trabajar en la superación de tales incorrecciones.

De la misma manera es pertinente destacar la utilidad del carácter lúdico y motivador de ciertos juegos con letras y palabras en tanto elementos que potencien la adquisición de la competencia ortográfica, pues su aprendizaje tiene dos bases concretas explicadas por los especialistas: “la pronunciación y la articulación claras, la fonética y la memoria visual” (Cassany, 2002). Por tanto, en el momento de la enseñanza ortográfica es central el tomar en cuenta la vinculación de ésta con otros niveles de análisis lingüístico: uso de la b/v y la utilidad del trabajo con familias de palabras para fijación permanente de la norma, por ejemplo. Del mismo modo conviene destacar la importancia en la utilización de los signos de puntuación atendida como “reflexión sintáctica sistemática sobre todos los signos y la exigencia de aplicación” (Cassany, 2002) ya que cabe preguntarse ¿Cómo escribir con pertinencia y adecuación en función de la intención comunicativa, si no se tiene dominio pragmático de tales convenciones?

Es imprescindible, por lo planteado, ahondar en el conocimiento de la competencia ortográfica, dada su condición de dominio general de las normas que rigen la escritura de una lengua, así como conocer que ella está constituida por cinco subcompetencias, a saber:

- La competencia ortosilábica: implica el reconocimiento de la sílaba en la palabra y es un prerrequisito para la acentuación ortográfica.
- La competencia ortotónica: involucra saber sobre la acentuación ortográfica para marcar la tilde en la sílaba adecuada.
- La competencia ortografémica: que se centra en el uso de las palabras y constituye la habilidad para escribir correctamente los grafemas en el discurso escrito. Dominarla significa reconocer la correspondencia biunívoca parcial entre los fonemas y grafemas de la lengua. (Ej. Tapa

no genera problema ortográfico; no así sucede con /túbo/ que puede ser escrito con dos grafías: /<v>, dependiendo de que el contexto aluda al sustantivo (*tubo*) o al verbo tener en pasado (*tuvo*).

- La competencia ortodíastématica: se refiere al conocimiento del espacio en blanco entre palabras (corresponde a la pausa potencial en la oralidad). Es común verla irrespetada, pues al hablar se forman grupos fónicos y no se hace pausa entre palabra y palabra; también se observa la ausencia de sangría entre párrafos (debe dejarse sangría sin renglón entre párrafos o, si se emplea el párrafo tipo bloque, dejar un renglón). Frente a estas opciones puede aceptarse el criterio que trae el estudiante, pero ha de exigirse que mantenga unidad de criterio; sin embargo, los especialistas recomiendan el empleo de la sangría.
- La competencia ortostíctica: corresponde al dominio de los signos de puntuación y entonación y las normas que rigen el uso de los textos escritos. La ausencia de este saber produce problemas sintácticos y semánticos. Normas ortotipográficas.

Por lo planteado es imprescindible que el docente reconozca la ortografía como un asunto a atender, pues ella posee un específico campo de acción: la representación escrita de la lengua. Igualmente es necesario definirla con nuevos criterios que disten de “la escritura correcta de las palabras” para ubicarla en todos los dominios que le corresponden, al tener en cuenta tanto su *componente normativo* (modalidad de la escritura convencional) como el *representativo* (relación de la escritura convencional con estructuras lingüísticas complejas). En definitiva entenderla como:

- a) *ortografía grafemática*: clases y grafías de las letras.
- b) *ortografía de la sílaba*: frontera silábica; diptongos, hiatos y triptongos; división etimológica y silábica de las palabras;
- c) *ortografía de la palabra o lexicografía*: acentuación; abreviaturas; mayúsculas y minúsculas; unión y separación de palabras; signos auxiliares;
- d) *ortografía de la oración o sintagmática*: mayúsculas y minúsculas; signos de puntuación, entonación y auxiliares;
- e) *ortografía de texto o temática*; signos de puntuación¹, entonación y auxiliares (Avendaño, 2006a: 102).

Todo lo señalado obliga el tratamiento de la ortografía a partir de la reflexión en el aula, pues el proceso de apropiación de la lengua escrita dará respuesta a las necesidades y situaciones comunicativas reales que propendan a la adquisición de la conciencia ortográfica en relación directa con el descubrimiento inicial de su carácter convencional. Concebir un texto escrito como un elemento que va mucho más allá de ser una simple transcripción de lo oral, permitirá asumir la ortografía como *un problema a resolver* que exige a los usuarios informarse, a fin de lograr escribir e interactuar para corregir las dificultades identificadas.

En resumidas cuentas, la enseñanza ortográfica es parte del dominio del sistema de escritura. Como aprendizaje sistemático, la ortografía permite transmitir sin ambigüedad los enunciados. Más aún, en lo referente a lo sociológico y dado que la lengua escrita mantiene su unidad frente a la variabilidad de la lengua oral, la ortografía se convierte en un factor de unificación que garantiza la comunicación entre usuarios poseedores de

¹ Desde la Gramática Textual el criterio antes señalado varía, pues esta disciplina considera que los signos de puntuación no son 'per se elementos ortográficos, sino que constituyen mecanismos de cohesión textual.

distintos sociolectos y debe ser atendida en el aula con independencia del nivel educativo en que se halle el aprendiz.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN TEXTUAL.

Desde sus orígenes en el contexto militar griego, una estrategia implicaba la actividad de un estratega que proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares con la habilidad necesaria para alcanzar sus objetivos. Toda estrategia es, en consecuencia, una guía de acción porque orienta la consecución de determinados resultados, por lo cual es ella la que da sentido y coordinación a todas las acciones que se realicen para el logro de las metas propuestas.

La estrategia es, por tanto, un sistema de planificación. Se aplica a un conjunto de acciones que permite conseguir un objetivo y sirve para obtener determinados resultados. Ella es flexible y depende de la meta propuesta; de tal manera que las estrategias constituyen herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, en el mismo momento en que asimilan los contenidos de las asignaturas, pues la enseñanza no debe circunscribirse al aprendizaje de conceptos, sino necesita valorar el desarrollo de habilidades de aprendizaje que propiciarán en el estudiante su conducción con eficacia en cualquier situación. Utilizar una estrategia –que siempre se maneja de forma consciente- supone, por tanto, algo más que el conocimiento y empleo de técnicas y procedimientos en la resolución de una tarea determinada.

Para referirnos a las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje señalemos que son un procedimiento organizado, formalizado y orientado para lograr una meta que se estableció claramente. Siempre son conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje; por

ello se consideran como la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la cual el docente selecciona las técnicas y actividades posibles de utilizar, a fin de lograr los objetivos que se ha propuesto. Estas estrategias son guía de las acciones a seguir; son los recursos con los cuales cuenta el profesor para mejorar su práctica profesional y desplegar las potencialidades de sus alumnos, por lo que se fomentan procesos de autoaprendizaje (estudio individual, búsqueda y análisis de información, tareas individuales, entre otras), aprendizaje intreractivo (conferencias, entrevistas, exposiciones, debates, seminarios) y aprendizaje colaborativo (basado en problemas, análisis y discusiones de grupos).

De esta manera, al hablar de estrategias, actualmente debemos poner en diálogo este concepto con el de competencias, pues dicho modelo plantea una renuncia parcial al liderazgo que como docentes se venía acostumbrado a ejercer. Se declina, en parte a favor del estudiante, lo cual implica un cambio de la manera como la Academia ha venido funcionando a lo largo de su historia. Hay así una mudanza en el concepto de liderazgo.

El modelo de competencias plantea el principio del Aprendizaje Significativo que en la universidad se cimienta en la construcción de aprendizajes partiendo de los conocimientos previos y las relaciones entre ellos, además implica su proyección en la vida cotidiana lo que incide en el mundo laboral. En tal sentido, al hablar de un modelo por competencias se puede entender que las materias están ahora entre lo “académico puro” y los requerimientos del mundo y la experiencia laboral que se adquiera de manera específica en las áreas, lo cual convierte en desafío una hibridación en los campos que se juntan (Rodríguez Espinar, 2003).

Otro asunto a resaltar es que las estrategias didácticas dependen del ámbito cognitivo. Dentro de los paradigmas psicopedagógicos se encuentra el cognitivo que representa la búsqueda, adquisición y empleo del conocimiento. En relación con el aprendizaje valoramos el *aprendizaje*

significativo (Ausubel, 1978) desde el cual se concibe aprender como el lograr abstraer, acceder a lo esencial del objeto de estudio. Es una puesta de relieve del proceso de construcción de significados, así como la aceptación de que los alumnos necesitan aprender contenidos factuales, conceptuales, procedimentales, estratégicos, a los cuales se les atribuye un sentido. Desde allí se relacionan los conocimientos previos con el nuevo material de aprendizaje.

Este aprendizaje significativo exige no solo una organización rigurosa del material a prender, sino que valida la intención de aprendizaje en el alumno y la acción del docente en calidad de mediador. Frente a dicho aprendizaje que se aspira en el estudiante, hay que valorar el empleo del Constructivismo, el cual, en tanto teoría central del aprendizaje en el SXXI, promueve el desarrollo personal enfatizando la actividad mental constructiva a través del aprendizaje significativo. Se crea situaciones de aprendizaje cooperativo, en donde se construye el conocimiento que luego se transfiere a otras situaciones.

Esta didáctica que construye socialmente el conocimiento, necesita crear situaciones de conflicto para generar una toma de conciencia de esas ideas. Además, toda relación de lo que se quiere enseñar o aprender, con las experiencias anteriores, será elemento fortalecedor del aprendizaje. Se debe además orientar el procesamiento de la información y brindar estrategias de aprendizaje para realizarlo. Igualmente es relevante favorecer la reflexión sobre procesos y resultados, diseñar situaciones de aprendizaje grupal cooperativo que se conviertan en reto individual y grupal, así como la orientación a quienes han sido retados. Por todo, dicha didáctica ha de evaluar los aprendizajes tomando como partida en nivel de entrada, considerando los procesos y resultados.

Por ello, una didáctica interesada en la construcción social del conocimiento necesita ubicar la actividad de aprendizaje en un marco mayor

de referencia, así como programar actividades de probado interés para el alumno. Es necesario además, la creación de ambientes cercanos a la realidad y desde donde se explore no solo criterios, puntos de vista, se tomen opiniones, sino que la búsqueda también atañe a los conocimientos, habilidades y actitudes del aprendiz. Y evidentemente, también han de explorarse los valores previos. Esta didáctica debe echar mano de las estrategias de aprendizaje (Monereo, 1999.Coord) que son aquellas utilizadas por el estudiante cuando es capaz de ajustar lo que piensa y hace a las exigencias de la tarea encomendada.

... como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción, (p. 14)

Es aquí cuando se vale el docente del aprendizaje cooperativo. Este se produce en un ambiente propicio para aprender, en donde se orienta al aprendiz, se recapitula lo aprendido, se procesa la información; donde la relación se da en un ambiente de interdependencia social positiva, se evalúan resultados y se generan procesos de reflexión; no sólo de qué se aprendió, sino cómo se hizo. Lograrlo es posible a partir de las estrategias que emplee el docente, toda vez que estas facilitan un procesamiento más profundo de la información que se adquiere. “Son procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos a partir del objetivo y de las estrategias de aprendizaje independiente” (Díaz, F, 2001).

Existe una tipología de tales estrategias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje) que es conveniente precisar:

- Estrategias de enseñanza: son los procedimientos que emplea el profesor para que el estudiante logre el aprendizaje y aluden a las operaciones físicas y mentales desde las cuales el sujeto que aprende

se confronta con su objeto de conocimiento. Dentro de ella podemos destacar: estructuras textuales, organizador previo, objetivos o propósitos del aprendizaje, analogías, entre otras.

- Estrategias de aprendizaje: son los procedimientos mentales que emplea el estudiante para aprender e involucran las operaciones cognitivas y procedimentales desarrolladas por los estudiantes en ese proceso de la formación.

Pues bien, una didáctica interesada en la construcción social del conocimiento necesita ubicar la actividad de aprendizaje en un marco mayor de referencia, así como programar actividades de probado interés para el alumno. Es necesario además, la creación de ambientes cercanos a la realidad y desde donde se explore no solo criterios, puntos de vista, se tomen opiniones, sino que la búsqueda también atañe a los conocimientos, habilidades y actitudes del aprendiz. De tal manera que, en virtud de estos postulados, en la presente investigación se hace una propuesta didáctica que busca atender los asuntos relacionados con las competencias en lectura y escritura desde la formulación de estrategias que retan la intervención didáctica en la consecución de la meta, a saber: lograr dentro del ámbito universitario estudiantes que sean lectores y escritores competentes y autónomos.

En conclusión, tales estrategias didácticas deben desplegarse en consonancia con una concepción y un método que permitan intervenir con eficacia en la práctica educativa que a diario se despliega en el aula. Es por ello que la concepción científica del constructivismo social, apoyado en el aprendizaje cooperativo (modalidad de trabajo, aprendizaje y enseñanza, para docentes y para alumnos) como método pedagógico, permite prever las diferentes actividades adecuadas a cada clase y estrategias empleadas como herramientas que facilitan nuestro rol de mediador facilitador, por lo que es necesario propiciar situaciones en las que el alumno haga explícito a través de sus experiencias, su conocimiento de la realidad, pues gracias a

ello puede darle densidad conceptual al texto que produce y puede persuadir al lector para que acepte sus ideas.

METODOLOGÍA

MOTIVACIONES INICIALES

La importancia de la lectura, la escritura y la oralidad, y la necesidad de su conocimiento en los universitarios venezolanos se tomaron en cuenta para hacer una propuesta pensada desde y para los jóvenes estudiantes universitarios. Se persigue guiarlos para que asuman la “competencia” como el conocimiento que conlleva un acto de realización, en donde se encuentra implicada tanto la persona como la finalidad; la realización de la actuación (Charaudeau, 2000).

Se sostiene aquí que los alumnos que ingresan a la universidad logran la “competencia” si desarrollan los diversos tipos que esta involucra: la competencia comunicativa, la discursiva textual, así como la pragmática. Esto es la razón por la cual ellas están atendidas en la presente propuesta de intervención didáctica. Además, conocer esto permitió el asumir la importancia de transmitir a los estudiantes, por qué y para qué es indispensable manejar las competencias de la lengua materna, pues cuando se produce un texto, se pone en juego tres tipos de conocimientos que se traducen en los niveles de competencia: de la lengua, del mundo y del contexto.

Basados en un objetivo para la acción docente, se hizo una propuesta que permitiera su logro; es decir, que hiciese efectivo el objetivo de esta investigación, como es “Generar una propuesta de intervención didáctica para fortalecer las competencias académicas universitarias en lectura y escritura”.

En el mismo orden de ideas, la intención que guía *La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica*, ha sido apoyar un aprendizaje activo y consciente de los jóvenes

venezolanos que ingresan a la universidad. Desde tal propuesta intentamos aportar “nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad”. (Carlino y Martínez, 2009). En ese sentido, asumimos que nuestros alumnos precisan acceder a los lenguajes y convenciones de esas comunidades discursivas, a sus modos particulares de razonar y argumentar (Fower y Higgins, 1991); es decir, acceden a un área determinante de su formación de sujetos autónomos que les permitirá construir un camino en el aprender a hacer, conocer, convivir y ser y para lo cual necesitan apropiarse de los saberes prácticos que implican el uso adecuado y pertinente de su lengua materna.

Leer para escribir y escribir leyendo constituyen los dos ejes centrales de por qué y cómo se elaboró este trabajo que presentamos. En virtud de esto, en la clase de lengua sostenemos y sometemos a la atención de nuestros alumnos la obligatoria relación entre leer y escribir (Sánchez, I 1994). Tal y como formulara la autora, “...es de suma importancia apuntar que el desarrollo de las competencias de la escritura no está desligado a la lectura, y lo que significa su consideración en un proceso de producción de texto” (p. 60). Aunado a ello, ha de tenerse presente que la idea de recursividad en los procesos de producción es crucial, toda vez que permite al estudiante la apropiación de un conjunto de estrategias de comprensión y producción para avanzar ante lo que lee y escribe y en donde el docente, antes de solicitar la elaboración del texto, se cerciora de que el aprendiz asume la producción textual como un proceso continuo de hacer y deshacer, de proponer y corregir como saberes que deben consolidarse.

Por lo precisado hasta aquí, se entiende que esta propuesta repose en la reflexión constante y colaborativa de docentes y alumnos para mejorar la práctica comunicativa, tanto en la relacionada con la escritura, como la atinente a la lectura de los estudiantes universitarios, conjuntamente con la enseñanza de los contenidos curriculares que ellas implican.

¿CÓMO SE CONCIBIÓ LA PROPUESTA: LA COMPETENCIA ACADÉMICA UNIVERSITARIA EN LECTURA Y ESCRITURA: UN RETO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA?

La decisión tomada fue la elaboración de un proyecto factible al cual titulamos como: *La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica*. Dicho proyecto se apoya en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, basado en la flexibilidad y en la capacidad de adaptación y modificación de dicho paradigma en el “proceso de objetivación del conocimiento”. Además, porque el enfoque cualitativo se interesa por los sujetos constructores de la vida social, desde su vida cotidiana. Esto lo hace viable para quienes investigan en educación, pues el paradigma cualitativo (Ruske, 2001) tiene como centro,

entender cómo funciona la asignación de significados de la acción social [concebida] como proceso de interpretación y tipificación mutua realizada por los actores involucrados y el investigador [Además por su fundamentación] en la fenomenología (Husserl) como práctica científica a través de la metodología cualitativa (págs..14 y 22).

Hernández (2000), por su parte, al realizar un estudio sobre la investigación proyectiva como modalidad de investigación, precisa algunos aspectos relativos al término “Proyecto Factible”, los cuales permiten explicar el interés de esta investigación. Veamos:

El término proyecto, se le puede distinguir como un conjunto de acciones operacionales, orientadas a la producción de determinados bienes o a prestar servicios específicos en la búsqueda de la solución de un problema. La palabra Factible, correspondería a un complemento de lo anterior, en tanto, la idea de operacionalizar se conciba como la viabilidad de poner en marcha las acciones previamente diseñadas. (p. 5)

A partir de estas reflexiones la investigadora se ocupó de lo observado y vivido con otros en las aulas universitarias venezolanas- desde la condición de profesor de lengua y atendiendo una realidad que emergía.

Por tales razones se propuso una investigación de campo, enmarcada en el paradigma interpretativo. Se elaboró de un plan de trabajo que diera respuesta a lo planteado y permitiera la existencia de un proyecto factible convertido en la propuesta de intervención. Para ello se desplegaron actividades consolidadas en un proceso de varios años y que se explican en acciones que lo dirigieron a lo largo del tiempo, tales como:

- ✓ Detección de los problemas que, desde el punto de vista de la escritura y la lectura, presentan los estudiantes a través de escritos espontáneos.
- ✓ Despliegue de una práctica pedagógica que concibe el aprendizaje como un lugar para el encuentro, el diálogo, la discusión, la planificación de estrategias conjuntas.
- ✓ Sistematización de los aportes de los alumnos en cuanto a ideas, presentación de temas, modificaciones a la oferta del accionar del docente con la lengua. Esto se realizó a través de la consulta al estudiantado en cada semestre, a través de la producción de un texto de extensión libre (entregado en físico o por participación en el foro virtual) en el cual se solicita manifiesten su opinión sobre la didáctica del profesor, los contenidos, el aprendizaje obtenido, la utilidad de los saberes adquiridos y la aplicación futura de los mismos.
- ✓ Análisis del quehacer docente en la universidad, apoyado en ocasiones, con el registro escrito el cual sin grandes pretensiones de formalización, sirvió para tener evidencia de un proceso constante de indagación sobre la práctica pedagógica través de un cuaderno de notas y apuntes donde se registraron eventos considerados significativos para la intervención didáctica del semestre siguiente.

- ✓ Inclusión de otros actores sociales- docentes de lengua en ejercicio- para ir dando solución parcial a cada problema particular que en el campo del aprendizaje de la lengua se ha venido “confrontando”, tal como lo propone Gelinas (citado por Ruske, 2001). Se realiza a lo largo del semestre reuniones con colegas de la especialidad para discutir problemas, compartir materiales didácticos, probar nuevas estrategias de autoría personal o facilitada por colegas.
- ✓ Elaboración de un instrumento de evaluación de la propuesta a objeto de su evaluación para su futura validación por parte de expertos. Dicho instrumento es de carácter semi estructurado y semi abierto, detectable ello en las preguntas que se formulan (abiertas y cerradas), así como en el último momento evaluativo que requiere redacción de parte de quienes vayan a fungir como expertos evaluadores.

¿CÓMO SE CONCRETÓ EL TEXTO?

La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica experimentó un largo proceso que se produjo en un crecimiento helicoidal a lo largo del tiempo transcurrido desde su gestación, hasta la consolidación definitiva (tanto en lo concerniente a los contenidos -su concepción y distribución- como en lo tocante a las estrategias docentes que contempla) y que se construyó en etapas variables en extensión y en propósitos, pues responden al quehacer docente de más de 25 años de experiencia en las aulas universitarias venezolanas. Tales ciclos aparecen puntualizados de la siguiente manera:

ETAPAS:

- **1ª etapa: detección sistemática de dificultades y elaboración de estrategias puntuales** para la resolución problemas específicos detectados en la producción de los estudiantes en el campo de la lectura, la escritura y la oralidad. Se suelen aplicar estrategias en los tres campos y se analiza los resultados, confrontándolos con los hallazgos de otros colegas. A partir de allí se implementan estrategias en cada semestre o se repiten algunas exitosas. Las dificultades que arrojaron se materializan en un débil manejo de la comunicación oral formal, fallas significativas en la comprensión de la lectura, al ser asumida como un desciframiento del código y no como un proceso de comprensión. Además se percibe una escritura incipiente y sin autonomía de pensamiento; más cercana a la repetición de contenidos que a la expresión propia del pensamiento autónomo y pobre en la argumentación de asuntos y problemas.
- **2ª etapa: elaboración de nuevas estrategias o modificación de las ya aplicadas**, sobre base de la observación y análisis de los resultados obtenidos. Fueron los avances o la no presencia de los mismos los que nos mostraron si se dio o no la superación de los problemas detectados en los estudiantes (investigación-acción).
- **3ª etapa: aplicación de las estrategias exitosas ya empleadas**, sistematizadas ahora en propuestas de ejercicios concretos diseñados con aportes teóricos apropiados al nivel de los alumnos, a objeto de mejorar su formación entre saberes teóricos y el hacer con la lengua.
- **4ª etapa: elaboración de módulos teórico- prácticos** para consumo de los estudiantes en los distintos semestres de aplicación de estrategias para la superación de las dificultades presentadas de manera recurrente en cada nuevo semestre.

En el curso virtual estructurado en cada semestre y para cada sección, se cuelgan los materiales que conforman los contenidos del

semestre: planes de cátedra y de evaluación, materiales teóricos organizados por las áreas temáticas (lectura, escritura, oralidad, por ejemplo). Se crea una carpeta por área temática con los archivos que conforman el módulo virtual. Los alumnos reciben información las 24 horas del día, los 7 días de la semana de cada semestre porque el aula está abierta para garantizar la comunicación permanente que se complementa las clases presenciales.

- **5a etapa: de prueba de las estrategias construidas.** Como se ve, en aula se fueron experimentando las distintas estrategias para resolver problemas de lectura, escritura y oralidad, lo que permitió mejorar la estrategia, desecharla, crear nuevas que buscaran responder a la solución de problemas detectados, para lo cual la intervención final de los alumnos en los foros de cierre del semestre o a través de la evaluación escrita realizada, permitió reelaborar, ajustar, desechar o proponer nuevas estrategias, en función de la opinión de los actores sociales involucrados en su proceso de aprendizaje.
- **6a etapa: elaboración de la propuesta** ya escrita en versión total, lista para ser certificada tanto en sus aspectos teóricos, como en los asuntos concernientes a las estrategias propuestas, la bibliografía sugerida, entre otros, gracias a la intervención de los expertos (profesores con estudios doctorales, especialistas en el área y con obra teórica en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura) quienes leyeron, hicieron sugerencias y permitieron reorientar los aspectos que presentaban debilidades. De la misma forma permitieron la incorporación de los cambios en la redacción, organización de algunos contenidos propuestos.
- **7ma etapa: elaboración de la propuesta definitiva** que implicó la toma de decisiones de la autora en torno cuál sería la distribución definitiva de los contenidos, estrategias e instrumentos de evaluación.

Finalmente, ya imbuidos en el cuerpo del texto *La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica*, ha de señalarse su organización ofertada en ocho (8) temas que esperan dar al estudiante universitario una formación puntual y actualizada, razón por la cual se atienden tanto los aspectos teóricos como el hacer con la lengua. Tales requerimientos son indispensables para que los estudiantes universitarios egresen con las competencias necesarias para desenvolverse en el campo de la lectura y la escritura, así como para lograr la autonomía como lectores y productores de textos. Desde sus postulados se propone un interactuar con la lengua a fin de que los estudiantes vayan construyendo sus saberes y consiguiendo ser más competentes como usuarios de la misma.

Por tal razón, desde dicha propuesta se les anima a interactuar con su lengua en la producción y comprensión de textos, a través de nociones que se materializan en los ocho temas contenidos en los aspectos que de inmediato se exponen: La comunicación. Clasificación general de los signos. El código oral y el código escrito. Diversos órdenes discursivos, los tipos de textos y nivel global del discurso (donde se halla la producción de textos, la noción de este como unidad comunicativa lingüística interactiva). Se le suman a ellos dos capítulos centrales concebidos en su totalidad para el hacer con la lengua: "La lectura es un proceso de comprensión "y" la escritura es un proceso de producción". Cierran los contenidos con "La ortografía: sistema de representación" cuyo fin es atender el tan estropeado aspecto formal de la escritura.

EL INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: SU CONFORMACIÓN

El instrumento de validación ubicado en la parte final de nuestra propuesta –reajustado y mejorado es producto de una versión libre de Bernard, J (1976) y Sevillano M (1995) presentes en la adaptación del CIDEPD (Centro de Investigación de Experiencias en la Práctica Docente) bajo la responsabilidad de su directora, la Dra. Diomar Vásquez Rivero. Consta de dos partes precedidas de una nota de interpelación al colega experto a quien en un futuro se solicitará su colaboración en el proceso de validación de la propuesta. Este instrumento contempla los aspectos que a continuación se precisan:

Aspectos educativos:

- *Generales*: cuyas preguntas involucran al objetivo propuesto, así como la construcción general del texto en relación con el proceso que relación alumno/docente, rigor científico en cuanto a temas, contenidos, estrategias y manera de formularlos, así como su adecuación al programa de lenguaje en el ámbito universitario.
- *De valoración didáctica*: en lo relacionado con la pertinencia de la propuesta para favorecer el proceso de aprendizaje -.en lectura, escritura y oralidad- de los estudiantes universitarios a quienes va dirigido. También solicita la adecuación del modelo didáctico involucrado y su relevancia en el componente procedimental.
- *De asuntos metodológicos*: en la comunicación oral y escrita, así como en lo concerniente a la lectura y la escritura. La idea es validar tal propuesta en la consolidación de los procesos de lectura y escritura que se regulan y autorregulan.
- *Relativa a los procesos de evaluación* que se proponen en el texto y que servirán a los estudiantes para generar evaluación y co-evaluación del proceso. Asuntos todos inherentes a la relación entre criterios de

evaluación y objetivos, concordancia entre instrumentos y contenidos, así como la presencia de auto y co-evaluación.

- **Aspectos formales del material didáctico:** para ello se exhorta a la producción de un comentario sobre la ilustración de la portada, adecuación o no del tipo y tamaño de fuente tipográfica empleada, tamaño de letras, interlineado, ilustraciones, lo mismo en relación con lo apropiado del título.
- **Cierre:** solicitud de los datos personales e institucionales del experto, se agradece el aporte, el tiempo empleado en responder y el apoyo al investigador solicitante.

LA PROPUESTA

“Es un deber de cada uno asumir la defensa del idioma que como herencia nos ha correspondido (...) la lengua es quizás el más alto poder que podemos esgrimir en la confrontación y el debate que cotidianamente sostenemos con la naturaleza; al mismo tiempo que el paso de la vida común, los requiebros y juegos de la intimidad, la evaporación de la calle con sus mil voces disidentes, van ingresando en el gran río de la lengua, enriqueciéndola y fortaleciendo sus fibras, que con esos aportes van ganando en flexibilidad y belleza”

Diccionario de dudas y dificultades (2001)
Salvador Garmendia, escritor venezolano

“Saber que el conocimiento es provisorio, que los errores no se “fijan” y que todo lo que se aprende es objeto de sucesivas reorganizaciones, permite aceptar con mayor serenidad la imposibilidad de controlarlo todo”
Delia Lerner, educadora venezolana (1996)

Muchas veces suponemos que en la “clase de lengua” donde se aprende a escribir un texto que explique científicamente una idea, mientras que esa misma idea se aprende en la “clase de ciencias” (...) no se puede separar el pensar y el comunicar, pero es más, las reglas del juego para describir, explicar o argumentar en el contexto científico no son las mismas que para otros contextos.
Sanmarti, investigadora en enseñanza de las ciencias (2007)

“El hombre no es la suma de lo que tiene, sino la totalidad de lo que todavía no tiene y pudiera tener”
Jean Paul Sartre, filósofo francés

Estimado alumno, lector y escritor en formación:

La propuesta *La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica*, centra su interés en apoyar tu formación en las áreas de la oralidad, la lectura y la escritura. Son espacios que en la universidad demandan el intercambio de significados, al comunicarnos en forma oral o escrita. Igualmente dicha propuesta aspira a fortalecer el conocimiento de la lengua desde un enfoque procedimental, sin obviar asuntos teóricos puntuales que un estudiante universitario necesita reactivar en su memoria.

Ten presente también que la vida universitaria exige la comprensión reflexiva de lo que se lee, la producción textual, el manejo y dominio de los contenidos y la evaluación académica. Por tales razones es importante que te acerques al estudio del lenguaje y la comunicación para entenderlo como un fenómeno que nos permite la interacción con las personas (ya que compartimos con ellas el mismo sistema de signos) así como para asimilarlo en tanto actividad que se expresa en dos códigos: el oral y el escrito, pues tales conocimientos y comprensión ampliarán tu horizonte comunicativo en la comunidad académica a la cual ingresas.

En la vida universitaria la comunicación es determinante, por lo cual es imperioso que pienses que en ella se aplica un sistema de signos con los cuales formarás el mensaje a transmitir. En consecuencia es importante conocer los elementos constitutivos de la comunicación a fin de actuar adecuadamente cuando ejecutes el rol de emisor o receptor en un momento de interacción comunicativa. Igualmente, conocer las distintas funciones del lenguaje (emotiva, referencial, entre otras), permitirá hacer la selección adecuada según la intención comunicativa en un momento dado.

Entonces, una propuesta didáctica, como la que te presentamos, se interesa en atender los asuntos relativos al lenguaje y la comunicación ya mencionados, y también en las dos herramientas determinantes de tu

avance en la universidad: la lectura comprensiva y el proceso de escritura; ambos son interdependientes. Igualmente necesitamos hacer énfasis en que la lectura es un medio y objeto del conocimiento, en donde el lector se obliga desplegar una participación emocional y cognitiva de sus tres componentes centrales: el lector, el texto y el contexto. Sumado a lo planteado y dado que los textos que lees y produces a diario en la universidad expresan el pensamiento de quien los escribe, necesitas entender que comprenderlos significa no solo decodificar los signos escritos en el papel, sino descifrar el sentido de lo allí expresado. Esto demanda el conocimiento de la estructura de los mismos: la semántica (coherencia y cohesión) y la gramatical o lingüística (lo morfosintáctico, lo léxico semántico de la lengua).

En el mismo orden de interés trabajamos la escritura. La abordamos desde una gramática funcional que con los planteamientos de la profesora Irayda Sánchez (proporcionados en una ponencia : “Enfoques didácticos para la enseñanza de la producción escrita”) nos permiten afirmar un asunto ya demostrado desde la lingüística del texto, y es que en la producción textual (con tres momentos bien definidos: preescritura, escritura y postescritura) intervienen tres tipos de conocimiento: de la lengua (conocer no la oración sino los tipos de texto), del mundo (mediante el lenguaje transmitimos un contenido sobre lo que conocemos) y del contexto (porque la comunicación lingüística tiene por finalidad provocar cambios en los receptores).

Con lo destacado anteriormente intentamos dejar evidenciadas las razones por las cuales *La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica*, propone ocho temas y unos ANEXOS como material complementario, desde donde aspiró desarrollar los asuntos centrales que sirvan de acompañamiento a nuestros estudiantes, lectores y escritores en formación. Esperamos haberlo logrado.

Tema 1

El lenguaje y la comunicación

- Lenguaje, lengua y habla
 - Diferencias entre lengua y habla
- La comunicación entre los humanos
 - Algunas definiciones de comunicación
- Elementos del acto comunicativo
- La comunicación humana verbal y la no verbal:
 - La comunicación efectiva oral: verbal, visual y vocal.
 - Significado, sentido y referente.
 - Disposición a escuchar.
 - Los canales de comunicación interpersonal: visual, auditivo y kinestésico.
 - Metaconocimiento.
 - Horario de vida.

LENGUAJE, LENGUA Y HABLA

El **lenguaje** es la facultad que poseen los hombres de entenderse por medio de los signos verbales; por ello tiene carácter vocal, aunque se pueda hacer uso de los signos pictóricos o gráficos. Algunos lo han caracterizado como una capacidad humana de comunicación que se articula según ciertas reglas comunes a sus usuarios (Dragnic, 1994); otros valoran el lenguaje como un intercambio simbólico y es importante tener presente su variedad, ya que el lenguaje puede ser oral y escrito, mímico, musical, gráfico, de señas, entre otros.

En lo que respecta al **lenguaje verbal** podemos señalar que se caracteriza por su aspecto sistemático; por tal razón él se entiende habitualmente como un sistema complejo que reconoce la existencia de la significación. Igualmente es factible decir que el lenguaje tiene un lado individual y otro lado social, y no puede concebirse el uno sin el otro (Sánchez², p. 7).

La **lengua**, por su parte, es un instrumento de comunicación y permite que la experiencia humana analice de modo diferente en cada comunidad, las unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fónica: los monemas. Esta expresión fónica se articula, a la vez, en unidades distintas y sucesivas: los fonemas, los cuales en número determinado en cada lengua, poseen una naturaleza y relaciones mutuas que difieren, también, de una lengua a otra (Martinet, 1978: 29). La lengua es, así, una abstracción pues, en tanto sistema de signos, solo existe en la mente de los usuarios (Sánchez, p. 2)

La lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias

² Sánchez, Yraida y Rita Jáimez (s/f) *Historia de la lingüística* (mimeo). Dado que en el presente capítulo se hace uso de tal documento, se registrará cada cita por página donde aparece la opinión de las autoras y que me permitieron sustentar lo que afirmo.

adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad entre los individuos. En consecuencia, la lengua es parte del lenguaje, pero él es más amplio. Sin embargo, este deslinde no define la lengua. Para llegar a tal definición de lengua en tanto sistema de signos lingüísticos, Saussure (1981) hace uso de una noción muy importante: la de *signo lingüístico*. Debe destacarse que Ferdinand de Saussure fue el primer lingüista que introdujo la dicotomía Lengua/Habla y quien estableció la diferencia entre estas dos nociones y el Lenguaje.

Diferencias entre lengua y habla

Lo que oímos cuando nos comunicamos no es el sistema, sino una manifestación concreta de él. Esa manifestación se denomina *habla* y para Saussure (1980) una imagen acústica se asocia a un concepto gracias a la existencia de convenciones sociales que cada comunidad va estableciendo. De allí que lo individual es el uso que, en un momento determinado, hacemos de ese conjunto de signos. En esta distinción radica la diferencia entre la lengua y otro aspecto del lenguaje que Saussure denomina **habla** (*parole*):

[...]El habla es (...) un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1º las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2º el mecanismo psicofísico que le permita exteriorizar esas combinaciones (Saussure, 1981: 57)

La **lengua** es simultáneamente institución social y un sistema de valores. Como institución social no es en absoluto un acto, escapa de toda premeditación. Es la parte social del lenguaje; es esencialmente un contrato colectivo al cual, si pretendemos comunicarnos, hay que someterse en bloque; además este producto social es autónomo, a la manera de un juego que tiene sus propias reglas, pues no se le puede manejar sino después de un aprendizaje.

El **habla** es una práctica social, un uso lingüístico natural inherente al ser humano como miembro de una especie. Ella se produce como realización concreta de la lengua que es el sistema (él está por encima del individuo). Sistema que tiene convenciones para el empleo de los signos y reglas de las que se vale. Por eso, cuando hablamos actuamos de manera individual y voluntaria efectuando determinadas combinaciones que dan cuenta de la manera como cada individuo hace uso particular de su código o sistema lingüístico.

LENGUA	HABLA
Sistema de signos	Realización del sistema de signos
Psíquica	Psicofísica
Producto social	Acto Individual
Producto histórico	Realización del producto histórico
Potencial	Actualidad
De evolución lenta	Momentánea
Fija	Libre

Tabla 1 Elementos del lenguaje (parte 1).

En su condición de dos caras de la misma moneda, es interesante estudiar los elementos que caracterizan, distinguen y relacionan lengua y habla, pues podemos constatar en el cuadro que acabamos de leer, cómo la lengua constituye una supracategoría que está por encima del individuo, porque él debe respetar las convenciones sociales necesarias para que se pueda dar la comunicación de los miembros que forman los grupos humanos y ellas son reglas que se combinan e integran las mencionadas convenciones. El habla, que como sabemos es la facultad de producir expresiones lingüísticas, es la manifestación del uso particular que en un momento dado un sujeto emplea para comunicarse libremente. Ella es el aspecto material e individual del lenguaje.

Según Saussure, citado por Todorov y Ducrot (1974: 143-9) hay otros criterios de análisis. Veamos:

LENGUA	HABLA
Se define como un código; es decir, hay correspondencia entre “imágenes auditivas” y “conceptos.”	Es la utilización, la actualización de este código por los sujetos hablantes
Es una pura pasividad	Toda actividad ligada al lenguaje pertenece al habla
Es un fenómeno social; la sociedad constituye totalmente el código lingüístico de los individuos.	Es individual

Tabla 2 Elementos del lenguaje (parte 2).

LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS HUMANOS.

Algunas definiciones de comunicación

Existen variadas definiciones referidas al proceso de la comunicación propiamente tal y al lenguaje como instrumento de comunicación humana. Examinemos aquí algunas:

- “Es el proceso de poner en común o intercambiar estados subjetivos, tales como ideas, sentimientos, creencias” (Henry Pratt)
- “Es el acto por el cual dos personas entienden el mismo significado del mismo modo” (Lasswell)
- El lenguaje es “un método puramente humano y no instintivo, de comunicar ideas, emociones, deseos mediante un sistema de símbolos voluntariamente producidos” (Sapir).

Como puede captarse, las tres definiciones están referidas especialmente al acto humano de la comunicación y al lenguaje como instrumento de comunicación. Poseen unas características comunes que nos indican cómo el ser humano es, básicamente, una especie que hace uso del lenguaje como su principal instrumento comunicativo. Es importante destacar las particularidades de estas definiciones; veamos cómo la primera enfatiza en lo subjetivo, toda vez que se centra en cómo dos sujetos establecen comunicación entre sí. Observemos que la segunda nos da a entender la

obligatoriedad de la comprensión del significado por ambos sujetos que intervienen en el proceso comunicativo. La tercera, por su parte, se refiere ya no a la comunicación en sí, sino que hace énfasis en el lenguaje como instrumento de comunicación.

Pues bien, vale precisar que la importancia de la comunicación va más allá de conocer definiciones. Es substancial saber cómo se desarrolló en los humanos; en resumidas cuentas interesa saber los elementos que están implicados en el acto comunicativo que desplegamos los humanos en nuestras interrelaciones.

ELEMENTOS DEL ACTO COMUNICATIVO

El lenguaje es un fenómeno, a través del cual interactuamos con las otras personas y compartimos el mismo sistema de signos (gestos, sonidos), como ya hemos visto. Gracias a él nos comunicamos y damos origen a un proceso mediante el cual se transmite información a un destino, desde una fuente de información; allí, un emisor formula una señal la cual envía a través de un canal a un receptor que la reconvierte en un mensaje decodificable mediante un código. Hoy por hoy, y en esta propuesta, se valora el proceso de comunicación incluyendo en él el contexto y la situación comunicativa. Estos dos últimos elementos se incorporan posteriormente al modelo clásico de la comunicación.

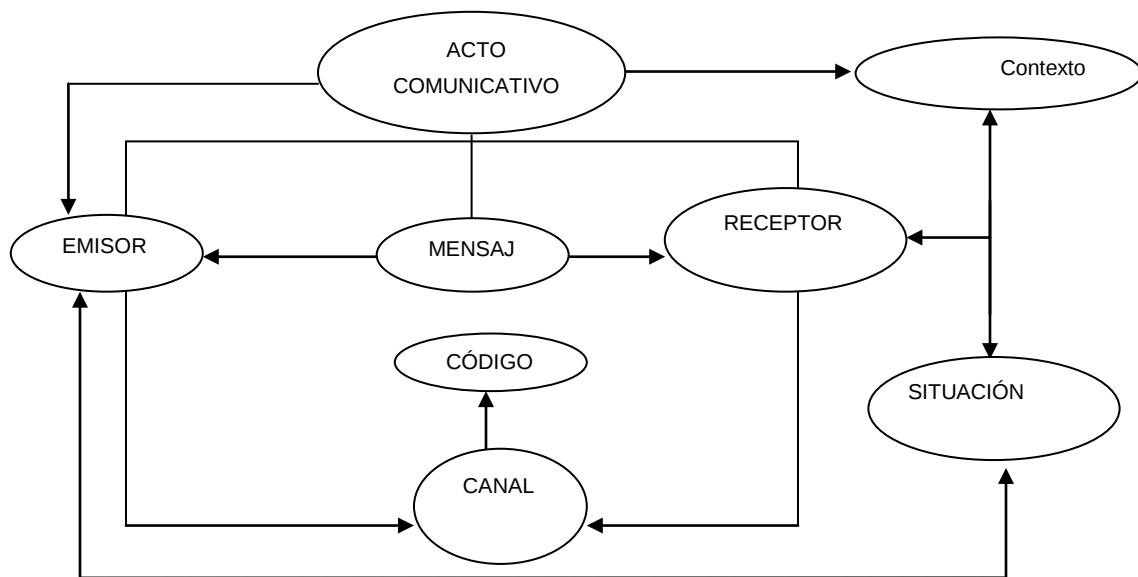


Gráfico 1 Elementos de la comunicación.

EMISOR (destinador, interpretante): habla y cumple la función primordial de expresar un mensaje. Tiene la intención y la capacidad de organizarlo atendiendo a las reglas de la lengua. Conocido también como codificador, es el productor de un mensaje destinado a un número indefinido de perceptores. Su función básica consiste en establecer en códigos naturales el mensaje.

RECEPTOR (destinatario, intérprete): da respuesta al emisor en su interés de comunicarse con este. Esto lo convierte en el otro elemento imprescindible en el proceso de la comunicación porque interpreta el mensaje y determina en la recepción, cuál función predomina. También se habla de perceptor (decodificador), cuya función es descifrar y comprender el mensaje.

CÓDIGO: conjunto de signos de un sistema. Gracias al conocimiento que tiene de él -tanto el emisor como el receptor- y a su manejo pertinente, los seres humanos podemos comunicarnos y convivir. En nuestro caso, el código que manejamos es la lengua española. Ella tiene sus propias reglas de funcionamiento y obedece a convenciones sociales que se ponen en evidencia en los actos lingüísticos que realizamos. Código es pues, una

organización convencional de signos que, dispuestos según la costumbre o conforme a una sintaxis, permite al emisor expresar un significante y un significado.

CANAL (medio): elemento material que hace posible la comunicación; es propiamente el conducto por medio del cual pasan los elementos comunicados. Está constituido por la propia voz, el cable de teléfono, los colores del semáforo, el sonido de unos tambores en culturas como la africana, entre muchas otras. Es por consiguiente, natural: los receptores sensoriales del hombre (tacto, audición, visión, etc.) y artificial: técnicos, cuya misión es enviar estímulos hasta los receptores sensoriales del ser humano. Al canal debemos entenderlo, entonces, como el conjunto de eslabones que constituyen el soporte material que permite el paso del mensaje emitido y la sensación resultante para el receptor humano.

MENSAJE: conjunto de ideas expresadas; es así lo que deseamos comunicar con nuestra palabra hablada o escrita y por eso hablamos de mensaje verbal. También podemos comunicarnos a través de los no verbales, como nuestros gestos, las luces que encendemos el día mundial de no fumar, entre otros. De esto se comprende al mensaje como cualquier unidad o conjunto significativo (un solo símbolo o signo puede constituir el mensaje), enunciado en códigos naturales y artificiales, expresamente elaborado para su emisión o comunicación a un destinatario.

CONTEXTO: tiene que ver con las circunstancias en que se da la comunicación propiamente tal, el cual incide y determina el significado de lo comunicado. Este entorno condiciona la comunicación para facilitarla o producir ruidos (interferencia que puede llegar a modificar la forma en que quería transmitirse un mensaje).

En conclusión, no perdamos de vista que comunicarse es establecer una relación con los demás a través del lenguaje, por lo cual debemos verificar también:

- La intención: interés del emisor o codificador al enviar el mensaje.
- El efecto: comportamiento físico mental provocado por las interpretaciones del mensaje en el receptor o decodificador, y previsto o no por el emisor.
- El ruido: interferencia que bloquea, impide o dificulta la comprensión de un mensaje en su exacto significado. El ruido puede ser semántico o mecánico. El primero tiene que ver con la comprensión de lo que percibimos y el segundo se refiere a todas aquellas fallas producidas en el aparato de transmisión, incluido el que se presenta en los medios impresos que hacen imposible o difícil la percepción correcta del mensaje.
- La realimentación: envío de un mensaje por parte del receptor como respuesta a otro mensaje enviado por el emisor y designa uno de los fenómenos más importantes de la comunicación humana.
- El contexto social: las circunstancias que rodean el acto comunicativo.

LA COMUNICACIÓN VERBAL HUMANA Y LA NO VERBAL

Por largo tiempo se ha considerado como una característica peculiar de la especie humana su capacidad para producir lenguaje; ha sido distintivo del hombre, transmitir sus mensajes mediante señales verbales codificadas. El lenguaje humano es así, un mecanismo de comunicación que permite realizar una serie de actividades que distinguen la vida de nuestra especie.

La comunicación humana es por esto el intercambio de información entre dos personas que desean establecer contacto entre sí: el emisor y el receptor. Tengamos, entonces, presente que el lenguaje humano se caracteriza por ser esencialmente oral y auditivo, por lo cual se fundamenta

en las actividades fisiológicas de hablar y escuchar. Es por ello una habilidad que hace evidente la intencionalidad de quien habla y las posibilidades de persuadir a quien nos dirigimos, por lo que empleamos el lenguaje verbal: las palabras, y el no verbal: los gestos. Con ambos hacemos contacto con el mundo exterior. Además, al comunicarnos oralmente usamos gestos, miradas, silencios, el deseo de persuadir, el tono y énfasis dado a lo que deseamos comunicar y la presentación en función del contexto sociocultural. Por ello, lo que hablamos y la forma como gesticulamos, garantizan o ponen en riesgo nuestros mensajes.

Cuando hablamos o escribimos generamos mensajes y lo hacemos con distintas intencionalidades: algunas veces hablamos o escribimos de algo o de alguien; otras, demandamos la atención del receptor; otras hablamos del código que estamos utilizando (Por ejemplo, “razón” se escribe con z y con tilde en la o, porque es palabra aguda, terminada en n), pero en todos los casos nos estamos comunicando.

Como vemos, el ser humano se comunica por señales verbales que son aquellas que se producen vocalmente y se transmiten por un canal auditivo. Lyons (1972) ha distinguido al respecto tres tipos de señales. Estas vocalizaciones son:

- **Señales vocales reflejas:** son las vocalizaciones de naturaleza no lingüística (estornudo, bostezo, risa, tos); manifestaciones que implican la percepción y producción de ruido. Cuando acontecen de manera involuntaria pueden percibirse como *índices* más menos relevantes al acto comunicacional (un bostezo en una conferencia)
- **Calidad de la voz:** rasgos que identifican la individualidad o la pertenencia de un individuo a un grupo determinado, por ello distinguimos la voz de un niño de la de un adulto, por ejemplo. “La altura y modulación de la voz, desde la utilizada con fines oratorios hasta el secreto, también influyen en la percepción conceptual y emocional de los mensajes” (Páez, 1991:38)

- **Señales locutivas:** son las consideradas propiamente como *verbales* en razón de que se ejecutan sobre la base de un código lingüístico determinado o lengua. Lyons (1972) distingue señales locutivas lingüísticas (o segmentales: palabras) y señales locutivas no segmentales (prosódicas: acento, entonación) y las paralingüísticas (vocalizaciones de voluntaria articulación orolaringal como el chasquido, los siseos, el silbido).

Para muchos, las señales prosódicas son las que confieren valor emocional o actitudinal a las señales lingüísticas (Páez, 1991: 37).

El comportamiento no-verbal humano -dice Páez- constituye un tipo de recursos comunicativos que no ocurren independientemente de las señales verbales ni independientemente de sí mismas porque es casi imposible articular una palabra (o un sonido) sin el acompañamiento de una cierta expresión en nuestro rostro y todo ello determina la comunicación que logremos o no en nuestros encuentros interpersonales y Argyle (1972),- citado por Páez- señala como las más utilizadas por el hombre:

- **Señales hápticas** (de contacto físico): beso, abrazo contacto manual
- **Señales proxémicas** (de ubicación más cercana o distante entre individuos, según el contexto de interacción.
- **Señales de orientación** (forma o ángulo de ubicación de un individuo con respecto a otro, dentro de una distancia determinada)
- **Señales postulares** (relativas a la posición del cuerpo y los miembros en posición sentado, reposo)
- **Señales de movimiento y posición de la cabeza** (ángulo de la cabeza en el encuentro interaccional)
- **Expresión facial** (relativas a la conformación del ceño y de la boca)
- **Señales visuales** (relativas a la existencia o duración del contacto visual)

- **Señales gestuales** /relacionadas con los movimientos de manos y cabeza.

Hay también las **paraseñales** que son el “conjunto de indicadores físicos y materiales que culturalmente han sido adoptados por los seres humanos como parte de la presencia cultural” (Páez, 1991:43) Son intensamente convencionalizadas, son de obligatoria observancia y condicionan la impresión inicial. Hay cuatro tipos básicos:

- Apariencia personal (cuerpo, cabello, maquillaje)
- Vestuario (prendas de vestir, cobertura o no de la cabeza, los hombros, brazos y piernas).
- Perfume (uso o no de sustancias químicas fragantes o desodorizadas)
- Parafernalia (adornos, joyas, lentes, símbolos subculturales, señales)

Además las **metaseñales** que son caracteres de naturaleza generalmente visual e indican un nivel de realidad superpuesto al nivel de realidad de una señal primaria. Un tipo básico de ellas, los **íconos**, son las “señales visuales cuyas formas físicas se corresponden cercanamente con las características percibidas o atribuidas a la entidad a que se refieren /objeto o concepto/ a que se refieren” (Páez, 1991: 45-46). El ícono es universal en lo que se refiere a la comprensión de distintas culturas humanas.

La comunicación efectiva oral: verbal, visual, vocal.

Ya hemos examinado la importancia que tiene el lenguaje como fenómeno biológico y social. También hemos precisado cómo a través de él interactuamos con las otras personas y compartimos el mismo sistema de signos para comunicarnos.

Insistimos ahora en que la comunicación humana es el intercambio de información entre dos personas que desean establecer contacto entre sí: el emisor y el receptor. Es una habilidad que hace evidente la intencionalidad

de quien habla y las posibilidades de persuadir a quien nos dirigimos, de allí que debemos trabajar en función de ello. Todos estos asuntos de interés los hemos abordado desde un enfoque lingüístico que es el central a este trabajo; sin embargo, deseamos acercarte -a partir de este momento- a las propuestas de algunos autores interesados en la comunicación humana desde otra perspectiva.

Ellos han dedicado un esfuerzo que no nace del mundo académico de la lingüística, sino del campo de la psicología y han producido textos de divulgación masiva para el mundo empresarial, docente, entre otros campos de interés. Han trabajado en divulgar sus hallazgos en talleres dictados a un público variado, insistiendo en la importancia del rol que juega la comunicación en nuestra vida diaria. Lair Ribeiro, en uno de estos libros, nos ha mostrado la importancia del proceso y los elementos que están implicados en una *comunicación efectiva* y los traemos aquí porque son asuntos de interés para un joven que comienza una carrera en la universidad y debe asumir el valor e importancia del lenguaje y la comunicación en cada uno de los actos de su vida dentro y fuera del mundo académico; además, porque nuestro ejercicio en las aulas universitarias de los últimos 25 años, nos ha demostrado cómo estos hallazgos complementan los postulados del campo de la lingüística en el hacer como ciudadanos, en su comportamiento pragmático con y desde el lenguaje, que despliegan nuestros jóvenes estudiantes.

Veamos, por tanto, las propuestas de Ribeiro (1997):

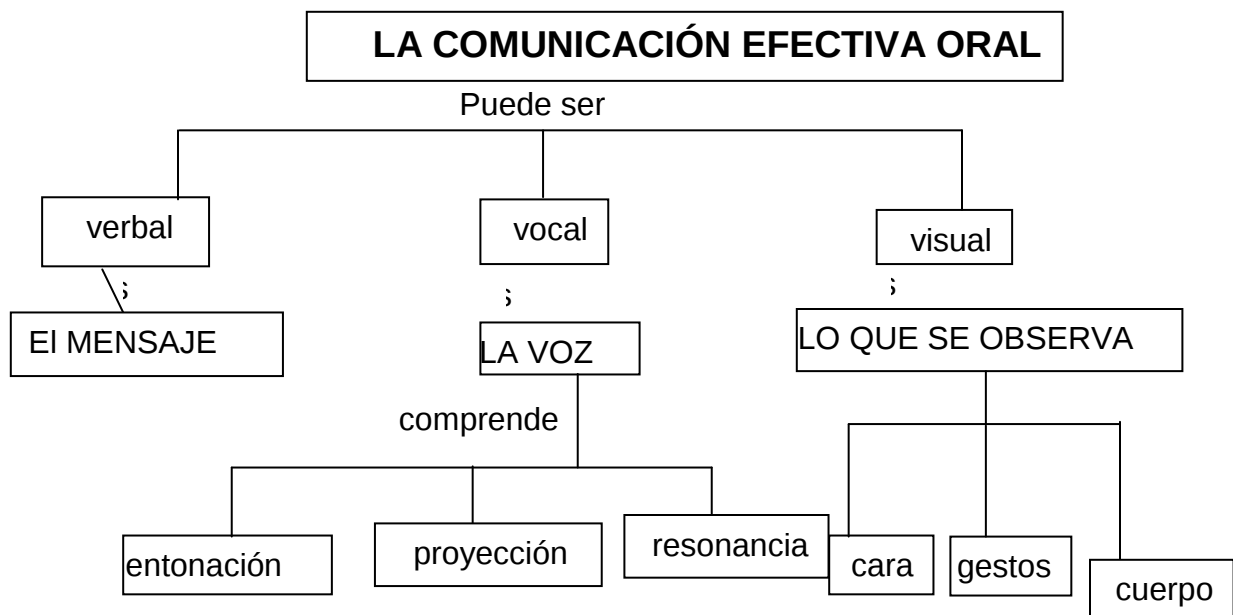


Gráfico 2 La comunicación efectiva.

Al hacer una lectura de los elementos Gráfico 2, constatamos los elementos verbales, vocales y visuales implicados en la comunicación efectiva³oral y que involucran tanto al emisor como al receptor. Además que el mensaje mismo que se proyecta verbalmente y es escuchado por nuestro interlocutor, va acompañado en su significación de la manera como se proyecte la voz, la entonación que demos a lo que decimos y la repercusión que ella opere en quien escucha. Simultáneamente quien recibe nuestro mensaje observa nuestra cara cuerpo y gestos y desde allí lee no solo lo explícito de nuestro mensaje, sino lo que no decimos y se puede traducir con tan solo mirarnos y hacer lectura crítica de lo que se observa. Pues bien debemos tener presente que hay diferencias importantes entre la comunicación oral y la escrita; cada una tiene sus respectivos parámetros para medir su efectividad. Refiriéndonos en este momento a la comunicación efectiva oral, *supongamos, por ejemplo, dos personas discutiendo sobre algún tema o asunto de su interés y reflexionemos a partir del texto icónico que te presentamos a continuación teniendo en cuenta que al exponer,*

³ Seguimos a Lair Ribeiro, aunque desde el campo de la lingüística, lo vocal es verbal.

informamos de manera clara y objetiva un tema, expresamos los asuntos tratados de manera descriptiva. Al argumentar, aportamos razones, elementos que respaldan lo que se dice.

A partir del siguiente texto icónico pensemos en cómo para comunicarnos adecuadamente necesitamos exponer nuestras ideas con claridad y que ello no implica –exclusivamente- lo que verbalizamos, sino que el sentido constituye un todo que se integra en función del contexto y la situación comunicativa dada, en una totalidad indivisible, pues al comunicarnos verbalmente no somos solo alguien que transmite algo a otro sujeto, sino que interactuamos con todos los elementos que como humanos poseemos y desplegamos en cada acto comunicacional.

Veamos entonces el texto icónico para analizarlo en función de los elementos que estamos discutiendo:

La comunicación un asunto para pensar y hablar

Sobre la base del texto icónico (figura) que se te presenta, piensa y responde:



¿Qué hace la gente cuando expone y argumenta sus ideas sobre un tema o asunto...?
¿Crees que aquí se evidencia cómo los argumentos de uno de ellos convence al otro? Explica
¿Pensas que la comunicación entre los interlocutores es fluida? Explica
¿Qué crees va a responder la persona que está a tu derecha?
¿Cuál significado le otorgas a la indumentaria del sujeto que está entre ambos "interlocutores"? ¿Qué infieres en consecuencia?

Gráfico 3 La comunicación un asunto para pensar y hablar.

Significado, sentido y referente

Es muy importante entender que el manejo adecuado de nuestra lengua no solo depende del conocimiento que podamos adquirir del funcionamiento de sus estructuras, sino también de su uso, porque como instrumento de comunicación entre las personas, permite que nos desenvolvamos en un

determinado entorno. Con ello atendemos el punto de vista socio-funcional para el cual importa mucho el contexto situacional en el que se produce un fenómeno de comunicación. En tal sentido, es importante superar el enfoque del lenguaje como si fuera un ente aislado y entenderlo, definitivamente, en relación con el escenario donde se produce. Este se halla poblado de personajes, acciones, acontecimientos, lugares, objetos; es decir, importa tanto lo estructural (sistema) como lo funcional (uso).

El lingüista venezolano Páez, I (1991) señala que el código lingüístico posee diversos componentes: el fónico, el morfológico, el sintáctico, el semántico, el léxico y el grafemático. En lo relativo al componente semántico señalemos que las palabras de una lengua se relacionan unas a otras porque tienen su propio significado. De esa asociación pueden nacer nuevos significados, producto del propósito y el contexto de los distintos actos comunicativos, pues su *valor de significado* no radica tanto en ella como en el contexto de su uso, razón por la cual se afirma que los signos del lenguaje humano pueden ser multívocos (Páez, 1991: 140). Veamos:

Por “sentido” se suele atender (sic) el significado que una palabra o secuencia de palabras tiene para un hablante /oyente en un contexto de uso específico. Como tal, el sentido se corresponde con una “lectura semántica”, o la selección de un significado de un rango de varios significados de un mismo tipo o de tipos diferentes. En el caso de “la cola es muy larga” el sentido de cola es ambiguo, no lo es en los casos de “la cola del vestido” o “la cola de las personas”, tampoco existiría ambigüedad de sentido si el hablante y el oyente conocen o comparten la contextualización del mensaje en cuestión (Páez, 1995:141)

Recordemos una vez más que un rasgo importante de la señal lingüística es que su valor de significado se centra en el uso que le demos en un momento dado, atendiendo a una necesidad específica de comunicación y por ello, cargada de una intencionalidad comunicativa explícita o implícita.

Disposición para escuchar

Escuchar es un proceso intelectual que va mucho más allá de oír. No implica únicamente de recibir el estímulo sónico y registrarlo en el cerebro. Asimismo se trata de captar todo tipo de estímulo verbal y no verbal para procesarlo intelectualmente hasta estar en condiciones óptimas para responder. Uno de los problemas más frecuentes en la comunicación se presenta por la inhabilidad de la gente para escuchar. También ocurre que el receptor piensa en sus propias ideas o en los aspectos negativos del mensaje que oye, mientras habla el emisor. Otro error es creer haber escuchado algo y no verificarlo, sino responder erróneamente y generar una larga cadena de malentendidos. Pero el error más costoso ocurre cuando emisor y receptor no captan ni reflejan las motivaciones o sentimientos que hay detrás de las palabras y gestos, ni las implicaciones de esos mensajes.

Hay factores que indisponen a la gente para escuchar debidamente son:

- falta de educación para escuchar (o la mala educación)
- prejuicios personales de unas personas sobre otras
- fastidio, aburrimiento o apatía que en algún momento puedan tener los interlocutores.

Es necesario estar conscientes de que nuestro cuerpo muestra actitudes, gestos y miradas que enviamos al mundo exterior y con ello comunicamos nuestros estados de ánimo; por eso, si queremos realmente contactarnos con la gente, lo determinante es asumir una postura física semejante a nuestro interlocutor para establecer sintonía con él como lo propone Lair Ribeiro en *La comunicación eficaz* (1997), ya que la comunicación interpersonal implica conectarse con los demás tanto en el nivel intelectual como en el emocional porque:

- Para que haya una comunicación eficaz es necesario respetar los turnos de participación en la conversación.

- Al emisor (o interpretante) le corresponde expresarse con claridad, buen tono y volumen en la comunicación interpersonal.
- El receptor (o intérprete) necesita escuchar atentamente el mensaje y reflexionar sobre el mismo, de manera que le permita dar respuesta y emitir opiniones de acuerdo con el mensaje, el contexto en que se produce el evento comunicativo y la situación. Asimismo debe respetar las opiniones de su(s) interlocutor(es).
- Para evitar las barreras y lograr una comunicación eficiente, es indispensable:
 - Expresar mensajes bien estructurados, en un lenguaje claro y preciso.
 - Manejar un mismo código en el acto comunicativo.
 - Manifestar disposición para la orientación y reorientación del proceso, mediante la realimentación o feed back

Tal como fue expuesto anteriormente, escuchar es un proceso que va mucho más allá de oír. Para escuchar atentamente, es necesario hacerlo en los seis niveles siguientes de complejidad creciente:

- **Dejar de hablar:** más bien, dejar de enviar mensajes verbales y no verbales
- **Dejar de pensar/evaluar:** lógicamente, si uno piensa en su propia idea o en lo equivocado que está el interlocutor, no lo escucha.
- **Parafrasear:** verificar si el mensaje que captó es exactamente lo que su interlocutor dijo, por lo que es ventajoso repetirlo con nuestras propias palabras y esperar la confirmación o corrección.
- **Captar y reflejar sentimiento:** lo que el interlocutor sienta cuando se comunica es por lo menos tan importante como su mensaje. Por esto es importante notar esos sentimientos.

Verifiquemos su percepción y hagamos lo que corresponda hacer.

- **Captar y reflejar implicaciones:** con frecuencia, el mensaje y los sentimientos que lo acompañan abren nuevas posibilidades ante las cuales debemos estar alertas, hacerlas notar y actuar en función de ello.

Algunos que creen saber escuchar descubren que solo lo hacen en los primeros tres niveles. Otros, cuando les toca ser expositores, no alcanzan ni siquiera el primer nivel (dejar de hablar). Si queremos influir positivamente en las personas con las cuales nos comunicamos, debemos aprender a escuchar en todos los niveles (captar y reflejar sentimientos; captar y reflejar implicaciones).

TIPS... de interés

- En la comunicación efectiva oral debe haber armonía entre los tres elementos en juego: lo verbal, lo visual y lo vocal.
- En la comunicación interpersonal es vital cuidar las claves de la comunicación que se centran en los siguientes aspectos:
 - Comunicación visual
 - Postura y movimientos
- Gestos y expresión de la cara
- El vestir y el aspecto
- Voz y variedad vocal
 - Atraer la atención de quien nos escucha
 - Hacer uso del humor
 - Lenguaje, pausas y muletillas
 - Ser uno mismo; ser auténtico.

Los canales de comunicación interpersonal: visual, auditiva y kinestésico.⁴

Cada ser humano estructura su pensamiento en manera particular y según estudios realizados con seres humanos en diversos lugares del planeta, los neurolingüistas han encontrado cómo el sistema de representación de uso frecuente en cada persona, puede ser tipificado como predominante y evaluado como eje desde donde se comunica con su entorno. Todo esto ha desembocado en una nueva mirada de la ciencia dedicada particularmente a la conducta humana; de allí que la psicología⁴ de las últimas décadas haya valorado el poder de las creencias, las cuales nos permiten cambiar y emplear desde dentro de nosotros mismos la creatividad de manera constructiva. En todo este proceso de evolución importa el surgimiento de una disciplina conocida como PNL⁵ (programación neurolingüística) cuya utilidad radica en el empleo del lenguaje para programar eficientemente la actividad de nuestro cerebro. Pensemos un momento, por ejemplo, en aquella persona que conocemos y a la cual oímos

⁴ La ciencia no se detiene y por tanto van apareciendo nuevos descubrimientos. En el caso del siglo XX los relativos al cerebro humano han originado no solo la valoración del potencial que tenemos sino que la neurociencia ha mostrado hallazgos realmente relevantes. Ha puesto en el tapete la discusión las potencialidades de nuestro hemisferio derecho (oculto, mágico, creativo, intuitivo), el izquierdo (racional, analítico, crítico), el límbico (de la emocionalidad). Todos ellos se conjugan para dar paso a un nuevo cerebro: un *supercerebro* que poseemos.

⁵ Autores como O'Connor y Seymour (1992) en *Programación neurolingüística* (1992) catalogan a la PNL como arte y ciencia de la excelencia y como modelo según el cual las personas estructuran sus experiencias individuales de vida a fin de pensar y actuar de forma efectiva en el mundo, conseguir una comunicación más efectiva y, además, conquistar un mayor desarrollo personal y acelerar el aprendizaje; a ello nos suscribimos porque complementa el enfoque que desde el campo de la lingüística se ha propuesto en todo este primer capítulo. De allí nace el interés en ofrecerlo a los estudiantes, quienes han disfrutado de sus beneficios en los últimos 20 años de acercamiento de esta disciplina a nuestra aula. Sentimos por tanto que la obra de estos autores (entre la de otros especialistas) continúa siendo un libro de consulta indispensable para los interesados en el conocimiento desprejuiciado del tema y su utilidad en el campo educativo y comunicacional que, en el caso de los profesores universitarios responsables de la cátedra lenguaje y comunicación, abre caminos certeros desde la comunicación personal hacia la interpersonal. "Aprender ya no es suficiente, aprender a aprender es esencial" dicen los autores en el "Epílogo del libro".

permanentemente manifestando su vida como una queja, una negatividad frente al entorno, a su quehacer diario, a lo que la rodea y reflexionemos sobre su éxito o no en todo lo que emprende. ¿Qué ha pasado? ¿En qué reside su casi propensión a tener barreras, resistencias e interferencias en lo que emprende? Ello puede explicarse desde los asuntos expresados por O'Connor y Seymour (1992) quienes aseveran que la comunicación es un ciclo que se realiza al menos entre dos personas mediante palabras, calidad de la voz, cuerpo (posturas, gestos, expresiones). Alegan lo siguiente en respaldo a su posición:

La comunicación es una palabra comodín que cubre casi cualquier tipo de relación con otros: una conversación corriente, la persuasión, la enseñanza o la negociación (...) Usted no puede no comunicar; algún tipo de mensaje se da incluso cuando no dice nada y se mantiene quieto (...) ¿Cómo sabe usted que el mensaje que da es el que reciben los demás? (...) Si las palabras son el contenido del mensaje, las posturas, los gestos, expresión y tono de voz son el contexto en el que el mensaje está enmarcado, y juntos dan sentido a la comunicación (O'Connor y Seymour, 45-49).

Seguramente resulte interesante en este momento conocer que, cuando se hace una presentación ante un grupo de personas, sea por ejemplo una exposición en aula, la defensa de un proyecto de tesis, un informe de visita a una institución, el 55% del impacto lo estipula el lenguaje corporal, el 38% reposa en el tono de la voz y solo un 7% está en el contenido de la presentación. (Mehrabian y Ferris, 1969, citados por O'Connor y Seymour, 1992: 48). El conocimiento de estas nociones nos permite entender que lo que realmente facilita o entorpece la comunicación, no es lo que digamos, sino cómo lo hacemos.

Ya ha señalado Jazmín Sambrano que “podemos ser analíticos, globales, emotivos o rutinarios (según el predominio del hemisferio izquierdo, del derecho, del sistema límbico o del reptil respectivamente)” (Sambrano,

1997: 14). Así es necesario conocer que para entrar en contacto con la realidad disponemos de los órganos de los sentidos. Y ellos son los que nos van a proveer de una imagen del mundo. Gracias a ellos codificamos la información, la llevamos a nuestro cerebro y producimos una respuesta de acuerdo con todas las experiencias previas y con la forma como organizamos internamente los pensamientos a partir del sentido más usado para comunicarnos con nuestro entorno. Veamos:

VISUAL (usa la vista)

AUDITIVO (usa los oídos)

KINESTÉSICO (usa las sensaciones corporales); por último,

OLFATIVO Y GUSTATIVO (emplea con mayor énfasis estos dos sentidos)

Lo precisado significa que los órganos de los sentidos son los responsables de la comunicación interna y externa de la experiencia y que la percepción del mundo se puede registrar en los distintos sistemas de manera diferente.

En consonancia con lo expuesto, es comprensible que nos formamos *mapas* del mundo y ellos organizan una especie de *cartografía mental* que configura la manera como tomamos contacto con el medio exterior, al mismo tiempo que determinan la cualidad de nuestras experiencias internas. Ello unido a las creencias, condiciona la conducta de tal manera que cuando el *mapa* no es suficientemente preciso, podemos comportarnos de manera limitada, semejante al elefante del circo –dicen los autores- que cuando pequeño lo atan a una árbol con una pequeña cuerda, y al crecer, la puede romper pero no es capaz de darse cuenta de que su tamaño, fuerza y resistencia han aumentado, por lo que con la sola cuerda, el entrenador es capaz de dominarlo, esto se ocasiona debido a que el animal desconoce su verdadero poder; ha ocurrido un condicionamiento. El elefante “cree” que no puede liberarse y ni siquiera intenta zafarse, entonces le ha entregado todo su poder al entrenador. Los neurolingüistas han encontrado diferencias en

los mapas según cada una de las personas; sin embargo todas tenemos en común determinadas modalidades dependientes de los distintos órganos de los sentidos involucrados en la manera de tomar contacto con el mundo exterior:

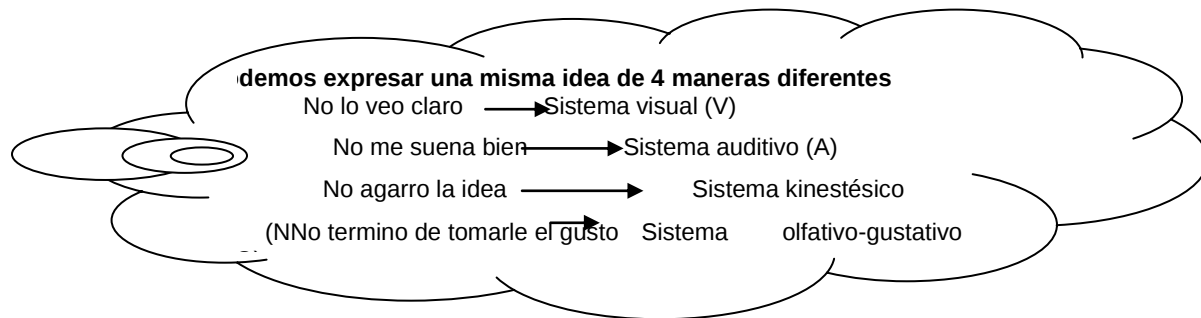


Gráfico 4 Conocimiento kinestésico, auditivo y visual.

Finalmente, lo importante está en que, con el conocimiento de las múltiples posibilidades con las cuales contamos los seres humanos para comunicarnos, hagamos un mundo más habitable.

Este ejercicio propuesto como una invitación a la conciencia procura que te conviertas en una persona autoconsciente y totalmente alerta a todos los estímulos que provienen desde tu interior, así como de los hechos y acontecimientos externos. Conociéndolos redundarán en una comunicación más adecuada con tu entorno y permitirán una comunicación humana interpersonal más eficiente como la que demanda la vida universitaria. En tal sentido, estos cuestionarios ejemplifican cómo los sistemas de representación están presentes en nuestras vidas.

El modelo que cada persona tiene del mundo es una representación mental que depende de su experiencia, vivencias, cultura, fisiología, entre otros factores. Como comprobamos con el ejercicio anterior, al expresarnos lo hacemos por diversas vías o medios de los que nos valemos para manifestar nuestras ideas acerca del mundo.

La semiótica estudia los signos, ya lo vimos en páginas anteriores. La psico-semiótica estudia los modelos de comunicación del ser humano a

través de los diferentes canales de comunicación; por ello es importante que nos conozcamos a nosotros mismos, para poder contar con herramientas que permitan comunicarnos con eficacia.

Ahora realiza el chequeo de los sistemas de representación y comprueba cuál te identifica; para ello ve encerrando en un círculo el número de items con el que te sientas definido en relación con el mundo. Concluido el ejercicio, realiza el conteo de los puntos por cada columna y observa cuál predomina en tu percepción del mundo. Lo ideal es que haya un equilibrio.

Inventario para el chequeo de los sistemas de representación (I)	Inventario para el chequeo de los sistemas de representación (II)	Inventario para el chequeo de los sistemas de representación (III)
Kinestésico 1. Me gusta la gimnasia 2. Hago gimnasia 3. Cuando suena música, sigo el ritmo con el cuerpo 4. Me gusta sentir la brisa en el rostro 5. Tengo buena coordinación 6. Me gusta sentir el material de la ropa que me pongo 7. Me acariciaron y cargaron mucho cuando niño (a) 8. Disfruto de los masajes 9. Me gusta comer 10. Me estiro y bostezo cuando siento deseos 11. Me gusta el tacto y el contacto 12. Me agrada que me rasquen la espalda 13. Me encanta tomar un baño caliente 14. Acaricio a los animales 15. Toco y abrazo a la gente con frecuencia 16. Tiendo a ganar peso 17. Disfruto haciendo trabajos manuales 18. Aprendo más rápido cuando escribo las cosas 19. Practico algún deporte	Auditivo - Oigo radio - Hablo con los animales - Oigo música para relajarme - Hablo mucho - Soy buen oyente - Compró muchos discos y cassettes - Me gusta conversar largamente - Estudio en voz alta - Hablo bastante por teléfono - Grabo las clases o conferencias - Voy a conciertos - Hablo con las plantas - Me hablo de mí mismo (a) - Hablo con los objetos - Me repito a mí mismo (a) para recordar las cosas - Oigo los ruidos de los carros y me pueden molestar - Me gusta que me den instrucciones verbalmente - Escribo poesías rimadas - Escucho el sonido del viento - Me atraen los sonidos de la ciudades	Visual - Me gusta mirar televisión - Me gusta leer libros y revistas - Me gusta que me den las instrucciones por escrito - Escribo listas de lo que tengo que hacer - Resuelvo crucigramas, dameros, sopas de letras. - Me interesa mucho la forma como luzco - Voy a museos y galerías de arte - Entiendo los mapas - Me gusta ver fotos - Me gusta el cine - Me gusta mantener mi casa impecable - Miro a la gente - Miro los avisos, pancartas y grafitis - Cuando viajo, tomo muchas fotografías - Compró flores - Soy observador (a) - Decoro mi casa con buen gusto - Me fijo cómo están vestidas las personas - Siempre arreglo las abolladuras y rayones de mi carro - Cuando estudio o atiendo a una conferencia tomo apuntes
Total de puntos para la orientación Kinestésica:	Total de puntos para la orientación auditiva:	Total de puntos para la orientación visual:

Tabla 3 Inventario de los sistemas de representación

Juguemos ahora a buscar nuestras propias huellas...

Comienza a buscar tus canales de comunicación y pregúntate ¿...?

¿Cómo estás vestido...Qué zapatos llevas...?

¿Qué símbolos usas con más frecuencia (crucifijos, medallas, amuletos, adornos, zarcillos, insignias, prendedores, etcétera)?

¿Cuáles son tus sueños que se repiten?

¿Cómo es tu letra: recta, se inclina: hacia la derecha o hacia la izquierda?

¿Qué dibujos haces cuando estás, por ejemplo, hablando por teléfono?

¿Cuáles son tus aromas predilectos... Qué tipo de perfume usas?

¿Cuáles son tus colores predilectos...?

Cuando te sientes triste, ¿de qué color te vistes, y cuando estás alegre, qué ropa prefieres. Y cuando te sientes neutral?

¿Con qué tipo de personas te relacionas mejor... será algo de química?

¿Has sentido alguna vez en tu vida un flechazo, o un fuerte rechazo hacia alguien que acabas de conocer...?

¿Tiene algo que ver tu desarrollo físico con la profesión que ejerces...?

¿Cuáles son tus enfermedades más comunes ...y las preferidas ..?

¿Cómo es la música de tu voz?

¿Qué palabras usas con más frecuencia?

¿Sueles “arrinconar” a las personas?

¿Te gusta que no te “ahoguen” las personas?

¿Cómo te comportas cuando estás en un ascensor?

¿Cómo administras tu “territorio corporal”?

¿Cómo son tus gestos, son suaves, fuertes, variados, escasos?

¿Cómo mueves la cara, cuáles son los mohines que usas con más frecuencia?

¿Cómo eres cuando estás deprimido, y cuando estás alegre, cuál es la diferencia?

¿Cómo identificas el estado de ánimo de alguien, qué te hace pensar cómo se siente en un momento determinado?

Todos estos parámetros los puedes emplear además para observar la conducta de otras personas, por lo cual es realmente importante y útil aprender a “leer” en sus cuerpos la forma como se sienten y los mensajes que nos llegan a través del uso de los diversos canales de comunicación. Pero como necesitamos antes de conocer a los demás, conocernos a nosotros mismos; saber leer lo que sentimos, lo que pensamos, cómo y por qué actuamos como lo hacemos, te ofrecemos unos ejercicios que te acercarán a ti mismo a fin de optimizar tus potencialidades comunicativas con tu entorno.

Metaconocimiento⁶

Es la capacidad que tienen las personas para demostrar cómo han alcanzado (aprehendido) los conocimientos, es decir, tener conciencia de una habilidad o destreza y además poder explicar la manera cómo la adquirimos, la forma más eficaz de utilizarla y de ponerla en práctica. Por ejemplo, un cantante intuitivo sabe cantar, canta bien y sin embargo, no sabe explicar cuál es el proceso que ocurre en su organismo para producir el sonido. Evidentemente tal conocimiento no es necesario para cantar, pero sí para enseñar a una persona que no sabe cómo hacerlo.

La diferencia entre una persona que posee el metaconocimiento de una habilidad y otra que no la tiene, es que la primera puede recrear sobre lo aprendido porque ha asimilado e introyectado en lo más profundo de su ser, el cómo del qué, mientras que la segunda, repetirá invariablemente por

⁶ Tomado de Jazmín Sambrano (1997) *PNL Programación Neurolingüística. El Modelo de la Excelencia*. Alfadil Ediciones.

ensayo y error el qué, sin saber el cómo, encontrará una creciente limitación porque no podrá mejorar la ejecución; tampoco será eficiente al enseñarlo, y si se le presenta una dificultad no sabrá resolverla adecuadamente.

Cuando hablamos de estrategias en educación, entendemos que el *cómo* tiene que ver con la forma de alcanzar una meta. Con el metacognoscimiento podemos ir más allá de la destreza, analizando sus componentes principales y accediendo a una receta que podemos variar, modificar según las circunstancias, de acuerdo con las características particulares de la persona que aprende, y además, una vez hecho el *insight*, la persona que alcanza este tipo de conocimiento cuenta con una de las más importantes capacidades del ser humano: la autoconciencia, de allí que ese ejercicio que permitirá comunicarnos mejor y con mayor eficiencia, debemos desarrollarlo, pues conocernos a nosotros mismos permitirá una comunicación eficaz y eficiente con quienes nos rodean.

Ofrecemos a continuación un ejercicio de autoconciencia que persigue conectarte contigo mismo y que simultáneamente, como lo precisa Sambrano- proporciona poder y capacidad de administrar los recursos propios.

Ejercicio... ¿cómo la haces?

Escribe siguiendo todos los pasos.

CONCIENCIA DE LA AUTOCONCIENCIA

- Toma lápiz y papel
- Piensa en alguna actividad de la que conozcas todos sus pasos; procura realizarlo de manera exhaustiva (sin obviar ningún detalle por pequeño que parezca).
- Piensa en una actividad que haces y no sabes cómo; simplemente la haces.
- Siguiendo la secuencia del N° 3, escríbela también siguiendo todos los pasos.
- Logra ser todavía más detallista que antes.
- ¡Adquiriste un nuevo metacognoscimiento!
- Prueba aplicarlo en tareas cada vez más complejas y te convertirás en un maestro

ESE ES UNO DE LOS SECRETOS DE LA EXCELENCIA

Horario de vida

Te animamos a realizar otro ejercicio, que si bien parece más apropiado para un texto de técnicas de aprendizaje, lo hacemos con la convicción de que la comunicación, clave en la vida universitaria necesita en primer lugar un sujeto consciente de sus potencialidades y centrado en el mundo académico. Conocerse a sí mismo, planificar con eficiencia nuestra actividad diaria personal e intelectual, es un primer paso para alcanzar los logros y metas. Mal podremos usar nuestra lengua y valorar la comunicación, si no nos conocemos a nosotros mismos en nuestras potencialidades, en lo que somos capaces de hacer.

Lo que te motivamos a realizar, en consecuencia, es la elaboración de tu horario de vida. Para ello revisa en la página siguiente la propuesta de Mónica Sorín (1966) en la Revista *Casa de las Américas*. Allí ella expone que la vida cotidiana se divide en cuatro esferas, a saber: la vida familiar, la esfera comunitaria, en el sentido de que todo ciudadano tiene compromiso con su entorno: la esfera del tiempo libre y la esfera del tiempo ocupado que se mide en relación e interdependencia con el tiempo libre, donde se incluyen el descanso y la recreación con sus diferencias, puesto que aun cuando la recreación es una forma de diversión y descanso de la mente, el verdadero descanso implica el reposo real del cuerpo y la mente de su actividad diaria.

Pues bien, lo que se te pide es que partiendo de esas ideas y el nuevo conocimiento, realices el ejercicio. Ahora, toma la caja de colores; ¡sí...,! como lees; ¡“caja de colores”! y ponte a trabajar siguiendo las indicaciones correspondientes. Tal y como se hace con un texto instruccional: se entiende y se ejecuta según lo indicado; por lo tanto pon en práctica lo que conoces de tales textos y sigue los pasos que se te proponen.

Instrucciones:

- Lee lo que implica cada esfera
- Reflexiona cómo empleas tu tiempo
- Colorea según lo precisado
- Completado la tabla 5 evalúa lo que ves y analiza cómo empleas tu tiempo.
- Prepárate para poner en marcha el plan que tu mismo(a) generes para mejorar lo que consideras acertado y cambiar lo que consideras obligatorio a fin de optimizar la vida académica universitaria.

Cuatro esferas de la vida cotidiana:

Tiempo libre: descanso (rosado), recreación (fucsia).

Tiempo ocupado: horas académicas (morado), horas de estudio (amarillo), horas de trabajo: permanente, (rojo), temporal (líneas rojas), transporte (anaranjado)

Esfera familiar: aseo personal (azul celeste), trabajo en el hogar (azul marino), alimentación (verde).

Esfera comunitaria: ¿Qué tiempo le dedicas a tu comunidad? (forma parte del tiempo ocupado y establece relaciones con tu entorno)

<i>HORA</i>	<i>LUNES</i>	<i>MARTES</i>	<i>MIÉRCOLES</i>	<i>JUEVES</i>	<i>VIERNES</i>	<i>SÁBADO</i>	<i>DOMINGO</i>
<i>1am</i>							
<i>2am.</i>							
<i>3am.</i>							
<i>4am.</i>							
<i>5am.</i>							
<i>6am.</i>							
<i>7am.</i>							
<i>8am.</i>							
<i>9am.</i>							
<i>10^am</i>							
<i>11am.</i>							
<i>12m.</i>							
<i>1pm.</i>							
<i>2pm.</i>							
<i>3pm.</i>							
<i>4pm.</i>							
<i>5pm.</i>							
<i>6pm.</i>							
<i>7pm.</i>							
<i>8pm.</i>							
<i>9pm.</i>							
<i>10pm.</i>							
<i>11pm.</i>							
<i>12pm.</i>							

Tabla 4 Horario de vida.

Tema 2

El signo lingüístico y las funciones del lenguaje

- El signo lingüístico: sus características
- Símbolos, índices e íconos
- La comunicación lingüística y sus funciones: emotiva, conativa, referencial, metalingüística y poética.

EL SIGNO LINGÜÍSTICO: SUS CARACTERÍSTICAS

En toda comunicación se aplica un sistema de signos. En el mensaje que se emite en el proceso comunicativo, un emisor lo enviará a un receptor, quien es el destinatario, todo con el objeto de que sea interpretado de acuerdo al código que comparten ambos.

El signo es una entidad que podemos percibir y comunica un contenido. El signo lingüístico también es una entidad lingüística arbitraria surgida de la asociación de una imagen acústica (o significante) y de un significado (o concepto); son dos elementos que están estrechamente unidos, como si fueran las dos caras de una moneda, pero no hay ninguna relación entre el significante y la idea que surge desde nuestra mente sobre ese objeto (significado). Según Saussure, lo que hace el signo es unir un concepto con la imagen acústica (representación mental de las cadenas sonoras).

Veamos con un poco de detenimiento el asunto que nos interesa destacar en este capítulo. Dijimos que el signo lingüístico es la asociación entre un significante o *imagen acústica* y un *significado* u objeto mental o *concepto*. Un concepto es la representación mental de los elementos de la realidad o de nociones abstractas, y una imagen acústica es la representación mental de una cadena de sonidos. Por esto son signos tanto las palabras como los segmentos de palabras que manifiestan un significado, como sucede por ejemplo con la *s* de los plurales.

Ahora bien, entre los individuos pertenecientes a una comunidad lingüística se producen más o menos las mismas asociaciones entre conceptos e imágenes acústicas; los usuarios de una misma lengua manejan los mismos signos lingüísticos. Quiere decir entonces que el conjunto de los signos constituye un producto social, no individual. También debemos precisar que el signo es *convencional* porque todos necesitamos estar de acuerdo en su significación; además es social porque lo admitimos en un sistema socio-cultural determinado y en un tiempo dado. Es *arbitrario* porque

estemos o no de acuerdo, debemos aceptarlo así porque es convencional, porque el significante no depende de nuestra libre elección, sino del grupo lingüístico que lo ha determinado. Igualmente es preciso indicar que el signo lingüístico es lineal porque los enunciados se suceden en forma de una cadena de enunciados y lo hacen de manera consecutiva.

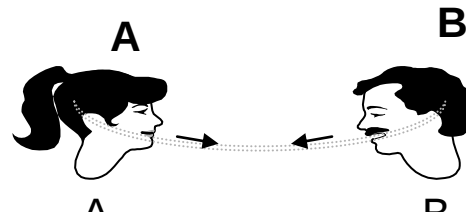


Gráfico 5 Comunicación kinestésica

Es el momento para ilustrar cómo en todo el gran conjunto del lenguaje hay un lugar más específico que pertenece la lengua. La manera de conseguirlo es ubicarse ante el acto individual que admite reconstruir el circuito de la palabra. Iniciemos el proceso con la su presentación gráfica, para lo cual traemos aquí la esquema referido de Saussure (1967) con el cual lo ilustran Sánchez y Jáimez (ver pie de página 1). Este acto – continuemos entonces glosando la obra de las autoras- supone como mínimo la existencia de dos individuos para que el circuito esté completo. Imaginemos, por un momento las personas A y B en conversación – aseveran las autoras- :

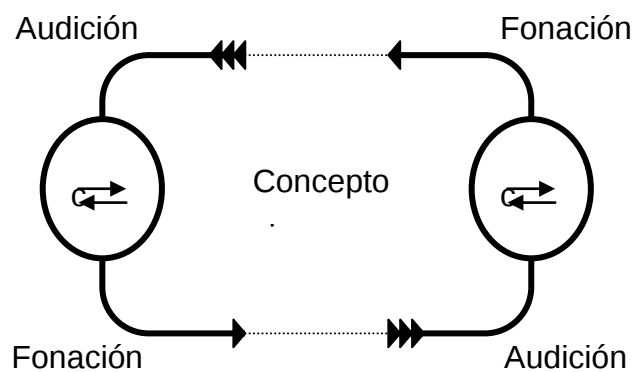


Gráfico 6 Acto de la comunicación.

Se parte en el circuito del cerebro de uno de ellas, por ejemplo, el de A. En él están los hechos de conciencia, es decir los conceptos. Estos a su vez se encuentran asociados con las imágenes acústicas que se utilizan para su expresión. Entonces, en el momento en el cual un concepto dado desencadena en el cerebro una imagen acústica correspondiente, se produce un fenómeno enteramente psíquico que va continuado por un proceso fisiológico que consiste en que el cerebro transfiere a los órganos de la fonación un impulso que corresponde a la imagen; posteriormente, las ondas sonoras se transmiten desde de la boca de A hasta el oído de B a través de un fenómeno puramente físico. A continuación el circuito sigue en B un orden inverso: va del oído al cerebro. Se produce una transmisión fisiológica de la imagen acústica; en el cerebro, asociación psíquica de esta imagen con el concepto correspondiente. (Saussure (1980)(citado aquí por Sánchez y Jáimez: 54-55).

Hay, entonces, un circuito comunicacional en el cual entra en juego una parte física, una psíquica y una social. Veamos lo que sucede en explicación -en extenso- del propio Saussure:

Lo que hace que se formen en los sujetos hablantes acuñaciones que llegan a ser sensiblemente idénticas en todos es el funcionamiento de las facultades receptiva y coordinativa (...) si pudiéramos abarcar la suma de las imágenes verbales almacenadas en todos los individuos, entonces topáramos con el lazo social que constituye la lengua. Es un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente en los cerebros de cada uno de los individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe más que en la masa (Saussure, 1981: 57).

La conceptualización fundamental del signo lingüístico es la formulada por Saussure quien lo concebía como resultado de combinar un *significante* (imagen acústica) y un *significado* (objeto mental o concepto), ya lo dijimos. También sostenía el autor que estos -los signos- eran parcialmente

motivados. Igualmente tengamos presente que el ginebrino sostenía que el signo lingüístico es *arbitrario* y de *carácter lineal*. Pero el hecho de ser arbitrario implica que es *inmotivado* y no que haya una dependencia libre del significante a elección del hablante. El signo es, por tanto, “arbitrario con relación al significado con el cual no guarda en realidad ningún lazo natural” (Saussure, 1981: 131).

Finalmente la lengua nos facilita los signos con los cuales podemos enviar un número ilimitado de mensajes, y es gracias al manejo adecuado y eficaz del código -bien sea que actuemos como emisor o como receptor- podremos lograr una eficacia en la comunicación por lo cual debemos conocer y emplear adecuadamente el código lingüístico.

SÍMBOLOS, ÍNDICES E ÍCONOS.

En toda comunicación se aplica un sistema de signos, el cual formará un mensaje que enviará un emisor a un destinatario, el cual habrá de interpretarlo de acuerdo al código que comparten ambos. En lo que respecta a la comunicación no verbal, comprendamos que implica el uso de códigos icónicos, táctiles y sonoros para transmitir los mensajes. En el caso de los códigos icónicos (símbolos e íconos, por ejemplo) emplean la imagen visual como portadora de los mensajes. El DRAE expresa que el símbolo- proviene del lat. *simbolum*, y este del gr. *Sýmbolon*. Señala el diccionario que es la representación sensorialmente perceptible de una realidad, en virtud de rasgos que se asocian con esta por una convención socialmente aceptada. Cuando hablamos de símbolos debemos comprender que nos estamos refiriendo entonces, a la figura (icónica) con la que representamos de manera convencional una realidad. Pues bien, conocer esto es importante porque nos permite conocer adecuadamente por qué el hecho social es sólo el que puede crear un sistema lingüístico, toda vez que “la colectividad es necesaria para establecer valores cuya única razón de ser está en el uso y en

consenso generales; el individuo por sí solo es incapaz de fijar ninguno” (p. 193)

Volvamos al DRAE para ver qué se considera en él como icono o ícono - Del gr. *eíkon*, -*ŏnoj*- imagen. Afirma el diccionario que ícono es el signo que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado. Son imágenes fijas o en movimiento que se utilizan en la elaboración de los mensajes. De allí que cuando hablemos de íconos, nos referimos a: fotografías, cuadros, estatuas, monumentos.

Observemos el texto icónico (imagen que está en el centro del mismo) y preguntémosnos:

¿Puede estar colocado en la entrada de una frutería?



¿Es la figura introductoria de un libro religioso?

¿Pertenece a una valla publicitaria que promociona clases de algún baile?

¿Cuál baile se enseña?

¿Es una propuesta clásica o moderna del baile? ¿Por qué?

Ahora, completamos (en equipo) el afiche, valla, cartel que se colocará en la puerta de entrada del campus universitario donde se promocionará la recaudación de fondos pro-graduación, con la presentación del espectáculo publicitado lo con lo que expresa el ícono antes observado.

LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA VERBAL Y SUS FUNCIONES:
EMOTIVA, CONATIVA, REFERENCIAL, METALINGÜÍSTICA Y POÉTICA.

La relación de comunicación que se establece entre el emisor y el receptor dependen de la intención de quien emite un mensaje. Al construir su enunciado este lo orienta de diferentes maneras, gracias a las infinitas posibilidades que ofrece el código, para convencer o lograr que su interlocutor realice lo que desea; por esto podemos orientar nuestro interés hacia cualquier elemento del proceso de comunicación. A su vez, en la

recepción, está en juego la interpretación que de ella haga el receptor. Hablar en la comunicación lingüística de intencionalidad es, precisamente, hablar de las funciones del lenguaje.

Según Roman Jakobson⁷, tales funciones se orientan hacia, o se centran en cada uno de los factores que intervienen en el proceso comunicacional. Por tal razón distingue seis funciones según la orientación del mensaje; por tal motivo, si la intencionalidad está centrada en él:

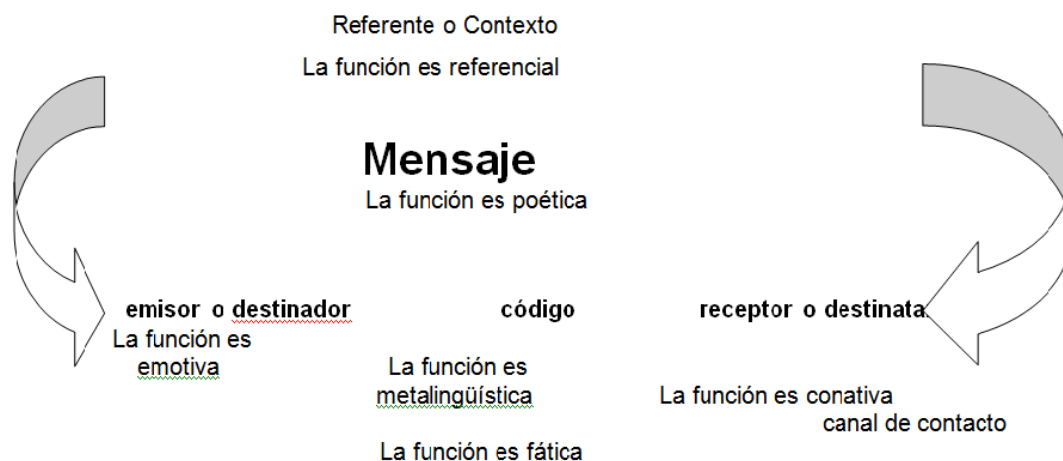


Gráfico 7 Funciones del lenguaje.

Precisemos que cuando se habla de función lingüística en este modelo se hace alusión a la relación que se establece, en primer lugar, entre el emisor y el mensaje. Se produce porque él (el emisor) tiene la intención de provocar un enunciado que va orientado hacia cualquiera de los elementos del proceso comunicativo ya puntualizado en el capítulo anterior. Pero, simultáneamente, esta función viene determinada, igualmente, por la interpretación del receptor. En todo mensaje algunas, o todas las funciones del lenguaje, intervienen, pero el énfasis de una, otra o varias, determinan su intencionalidad. Y Jakobson hace la distinción entre ellas sobre la

⁷ En la actualidad existen teorías sobre las funciones del lenguaje que superan la de Jakobson (lingüista de la Escuela de Praga, 1917); sin embargo, su propuesta ilustra con claridad nuestro interés y es de gran utilidad para el estudiante. En un ensayo titulado “Lingüística y poética” (1960) el autor trabaja este modelo comunicacional que se basa en el funcionalismo, escuela que considera a la lengua como un sistema funcional producto de la actividad humana que tiene como propósito la comunicación y la expresión.

orientación del mensaje. Veamos cómo se dan en algunos ejemplos concretos:

Modelo 1:

Quiero escribir los versos más tristes esta noche; escribir, por ejemplo, la noche está estrellada

Función poética: se trata de un mensaje centrado en el mensaje mismo, en su carácter connotativo; en este sentido la función es poética, pero también manifiesta el mundo interior del yo poético, su estado de ánimo, por lo cual también tiene una función emotiva.

Modelo 2

Estimado representante: la presente es para informarle que el próximo viernes tendremos una actividad con motivo del día de la alimentación. Mucho le agradecería su incondicional colaboración con respecto a lo que pueda traer su hijo en la lista a continuación presentamos.

Función referencial: información sobre el día de la alimentación y sobre la colaboración necesaria

Función conativa: la nota está dirigida expresamente al receptor y para lograr su objetivo de persuasión se utilizan palabras de trato cordial (como: estimado, incondicional)

Cuando usamos el discurso oral o escrito para comunicarnos, estamos produciendo una manifestación concreta de la lengua según fines específicos, como vimos en los ejemplos anteriores. Para ello nos valemos de las diferentes funciones del lenguaje, porque cada vez que nos comunicamos, hacemos énfasis en algunos de los factores que intervienen

en el proceso y del dominio de algunas de las funciones, se determina la estructuración del mensaje verbal.

Observemos con detenimiento la explicación organizada a continuación:

- ✓ La función emotiva, expresiva o sintomática (A. Prieto) se produce cuando el proceso se orienta a la expresión directa del hablante en el asunto tratado. Se centra por tanto en la actitud del emisor al producir un acto lingüístico. Ej. ¡Qué calor tan sofocante!
- ✓ La función conativa o apelativa, conminativa (P. Guiraud) o directiva (I. Copi) se produce cuando el énfasis está en convencer, persuadir, producir cambios en el destinatario y por lo tanto, ella define las relaciones entre el mensaje y el destinatario. Con ella condicionamos a nuestro interlocutor a quien buscamos convencerlo de lo que proponemos; en ocasiones es lo hacemos de manera sutil y en otras no. En ella el mensaje requiere la atención del destinatario. Ej. Déjame trabajar, por favor; no ves que ando muy complicada?
- ✓ La función referencial o representativa; también denotativa, cognoscitiva (Jakobson) o informativa (I. Copi) dice algo sobre las cosas, por lo que constituye la base de cualquier comunicación y busca describir, razonar, explicar o exponer un determinado asunto, o transmitir una información o noticia; por tal motivo es la que define la relación entre el mensaje y el contexto. Ej. No vamos a interrumpir a los expositores.
- ✓ La función fática tiene la finalidad de poner en contacto lingüístico a los interlocutores; se produce en el momento en que el énfasis de la comunicación recae en el canal para establecerla, prolongarla o interrumpirla. También se le llama de contacto. Cumple un papel importante en el caso de ceremonias, ritos, conversaciones familiares, amorosas, donde hay mucha repetición ritual. Más que el mensaje lo que interesa es la reafirmación de la adhesión al grupo. Ej. El ¡Amén!,

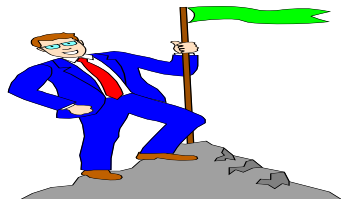
que se oye al final de una oración del sacerdote durante el ritual de la misa.

- ✓ La función metalingüística es la capacidad de reflexionar sobre una lengua utilizando como instrumento la lengua misma y su carácter es práctico porque nos permite conocer palabras que desconocíamos. Se produce cuando el emisor y el receptor comprueban la utilización del mismo código. También cuando necesitamos, por ejemplo precisar los conceptos, las relaciones, las operaciones de la disciplina, ya que permite hablar sobre la lengua que hablamos. Ej. En conversación con una persona mayor, ella nos comenta: “Eso se volvió un tejemeneje”. Intervenimos para decirle “¿un teje...qué? Y nos responde: un lío, un problema enredado. Allí la pregunta es metalingüística porque con ella buscamos información desconocida.
- ✓ La función poética, estética o artística se produce cuando el interés de la comunicación está en la manera cómo se utilizan los signos, al margen de las reglas del lenguaje común, para centrarse en el carácter creativo. Por extensión, hay función poética cuando existe cuidado por la forma del mensaje. En consecuencia, esta función no se circunscribe solo a lo literario, pero un poema de Pablo Neruda o de César Vallejo, a quienes leíste en bachillerato, puede ser un buen ejemplo de ella.

Ahora realicemos en equipo un mensaje escrito y luego analicemos los textos producidos. Discutamos, además, cuáles son las funciones del lenguaje que allí predominan:

Observemos el texto icónico siguiente y respondamos a continuación:

Meta



Este texto icónico expresa...

porque_____.

y la función que predomina es

Tema 3

El código oral y el código escrito

- Las cuatro áreas básicas de la actividad lingüística: escuchar, hablar, leer y escribir.
- Diferencias entre el código oral y el código escrito.
 - Diferencias contextuales
 - Diferencias textuales
- Los registros de la lengua: formal e informal
- El código oral y sus rasgos prosódicos: algunas informaciones de interés.
- La actividad verbal y su importancia en la comunicación.
- Características interlocutivas de la conversación espontánea.
- La expresión oral en situaciones formales de comunicación: asamblea, coloquio, conferencia, debate, entrevista, foro, mesa redonda.

El lenguaje posee como objetivo básico la comunicación, ya sea en su forma oral o en la escrita, porque en ambos procesos se genera un activo intercambio de significados. Ahora bien, la naturaleza interactiva del lenguaje da muestras claras de que es una actividad que como tal se expresa en dos códigos: el oral y el escrito. Estos se diferencian –fundamentalmente- por las circunstancias en que empleemos uno u otro. La lengua oral se produce en la comunicación “cara a cara” que es inmediata; la lengua escrita, en cambio, se emplea en una comunicación que perdura en el espacio y el tiempo dado su soporte físico; pero, en ambas, es importante la actuación lingüística que despleguemos como usufructuarios de una lengua, por lo cual debemos trabajar en ser usuarios lingüísticos que podamos crear con nuestra lengua, haciendo uso de ella desde nuestro mundo interior para así conseguir ser efectivos.

Utilizamos recursos lingüísticos en función de las diferentes situaciones en que nos encontremos, como por ejemplo, al saludar a alguien de confianza, dar los buenos días al entrar al aula, escribir una nota a un profesor justificando una ausencia, entre otros). Por ello se produce la variación estilística, dado que adecuamos ese recurso a cada situación comunicativa en una actuación evidentemente pragmática. Pero además hay otro nivel; aquel relacionado con el mensaje que se produce, su contexto inmediato y los diferentes contextos socioculturales. En ello es crucial cómo hagamos uso de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar/hablar/ leer/escribir y de las cuales hablaremos a continuación.

LAS CUATRO ÁREAS BÁSICAS DE LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA: ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR

Falcón de Ovalles (2000) en la introducción a su libro *Lengua española*, plantea que la descripción de una lengua consiste en el análisis de su estructura, pero que debe enfocar su interés en el uso lingüístico ya que las

lenguas son -principalmente- instrumentos de comunicación entre los individuos de un entorno social determinado; por lo tanto, este punto de vista socio-funcional de los fenómenos lingüísticos toma muy en cuenta el contexto situacional en que tiene lugar la comunicación, puesto que no podemos concebir el lenguaje aisladamente, sino en relación con un escenario donde intervienen personajes, lugares, objetos, acciones, hechos y fenómenos de todo tipo.

Las lenguas son códigos lingüísticos que se expresan otros sub-códigos: oral y escrito. Estos, a su vez, se manifiestan en cuatro áreas básicas: hablar / escuchar / leer/ escribir. Tales áreas deben atenderse en estrecha relación con el uso de la lengua, en precisión de Falcón de Ovalles (2000). Páez, I. (1996), por su parte, explica cómo la visión tradicional de la enseñanza de la lengua trabajaba con un enfoque centrado en la adquisición y aplicación de un modelo gramatical. Sin embargo en la década de los 70, se estructura la enseñanza de la gramática en términos de la llamadas cuatro áreas de la actividad lingüística, como son: escuchar o atender, leer, hablar y escribir (Páez, 1996: 29).

Estas cuatro áreas son básicas en el despliegue que hacemos a diario en nuestra actividad lingüística. De ellas escuchar/hablar guardan estrecha relación, lo mismo que leer/escribir; sin embargo las cuatro integran una unidad y lo importante como usuarios de una lengua es trabajar en lograr la efectividad comunicacional.

Recordemos que la vida universitaria nos coloca frente a requerimientos que van más allá del conjunto de conceptos que debemos aprender en cada asignatura: nos exige, prioritariamente, asimilar, manejar el lenguaje y los contenidos académicos, comunicar modos específicos de pensar esos saberes que se expresan en formas -también particulares- de escribirlos. Además, es muy corriente escuchar a los docentes su preocupación por las pocas habilidades que manifiestan los estudiantes al comunicar los aprendizajes, asuntos que se evidencian expresiones como esta: “No saben

leer ni escribir; tampoco muestran haber entendido”, por lo que cada uno de nosotros debe ocuparse de superar estas insuficiencias de las cuales nadie piensa ni cree que debe ocuparse en el ámbito universitario. Es que nuestro éxito académico dependerá del uso adecuado que hagamos de la lectura y la escritura vividas como proceso de apropiación del código de la lengua y como espacio de construcción de un lector activo y de un productor de textos que alcance la eficiencia comunicativa. Pensemos un momento en algo que hagamos en la universidad y no dependa de haber escuchado y hablado leído o escrito algo a alguien; de allí que el lenguaje y la comunicación pasen a ser de vital importancia en la formación universitaria.

DIFERENCIAS ENTRE EL CÓDIGO ORAL Y EL CÓDIGO ESCRITO

Ciertamente, la lengua es una institución social y un sistema de valores que tiene sus propias reglas y que su manejo eficiente y eficaz depende del aprendizaje que hagamos de ella; además posee dos sub-códigos diferentes pero no opuestos: el oral y el escrito. Ellos se complementan, se ayudan y se cruzan. No obstante, ha sido común creer que del uno -el oral- se pasa automáticamente al otro -el escrito-, cuando en realidad cada uno tiene sus propias características y formas de funcionamiento, regidas por normas diferentes para cada uno.

Evidentemente que el código oral lo adquirimos primero y que el escrito pertenece a nuestra experiencia del aprendizaje formal de nuestra lengua. La existencia de la escritura se basa en la capacidad del hombre para hablar. Surgió como una manera de llevar registros contables. Muy pronto adquirió otra de sus funciones básicas: la comunicación a distancia. A lo largo de la historia se convirtió en un sistema eficiente para almacenar y (sobre todo) para difundir información, pero no fue inicialmente concebida, intencionalmente, en esos términos.

Es quizás ese divorcio -inexistente en realidad- lo que ha llevado a dejar de un lado el trabajo sistemático con el código oral, por lo cual es necesario que manejemos sus diferencias y los empleemos con propiedad para garantizar el dominio de las competencias comunicativas, como usuarios de nuestra lengua. Tengamos presente, en consecuencia, que con ambos nos comunicamos y que el oral permite la comunicación directa e interactiva que tiene como instrumento la palabra oral.

Diferencias contextuales (Alcoba, 2000)⁸

Seguramente habrás escuchado a un profesor decir “No sé qué pasa con estos estudiantes: escriben como hablan”, o, tal vez, “la prueba hubiera tenido mejores resultados, si hubieses respondido como si escribieras y no como si estuvieras conversando informalmente con alguien”. Esto sucede porque no son pocas las ocasiones en que quien escribe no se ha situado frente al acto de escribir diferenciando lo que piensa, de lo que habla y por tanto lo que hace es llevar a papel, sin procesamiento previo, lo que piensa; así lo escribe.

Observemos, entonces, a continuación, unos mapas conceptuales que se presentan diferenciando ambos códigos en cuanto al soporte que los sustenta, la manera como se percibe cuando lo utilizamos, la perdurabilidad del mismo, el modo como actuamos al utilizarlos, la interacción entre los interlocutores y el contexto en que se realizan. Estos son elementos que diferencian ambos códigos y son de vital importancia conocer, comprender y aplicar al desenvolvernos en la vida diaria y valernos adecuadamente de cada uno de ellos.

Como se expresa en la columna de la izquierda del gráfico que vas a analizar, el soporte físico que sustenta el **código oral** se basa en sonidos y se percibe por el oído. Los sonidos se aprecian en forma sucesiva. El

⁸ Alcoba, S (Coor.) (2000). *La expresión oral*. Barcelona-España. Ariel Practicum.

hablante necesita producir el discurso de manera que el oyente lo perciba una comunicación esencialmente transitoria, por lo que es inmediata en el tiempo y en el espacio y permite la interacción entre interlocutores. En ella inmediatez y la interacción de los interlocutores hace que en la oralidad la sea muy importante la información contextual que se deriva del entorno inmediato espacial y temporal de la comunicación.

En la columna de la derecha del mapa conceptual observa que el **código escrito** por su parte posee un soporte físico distinto que lo sustenta y se basa en imágenes, letras y se capta por la vista. Esos elementos que se graban en un soporte físico permiten captar simultáneamente todos los signos. Aquí el lector es quien establece el ritmo de la lectura. También porque es permanente y duradera, el código escrito nos permite diferir la comunicación y traspasar fronteras. El escritor solo puede imaginar la reacción del lector y no puede modificar su texto en ese sentido. Además, el contexto no tiene que ver con la situación comunicativa sino con una información más universal de una experiencia socialmente compartida y de un conocimiento culturalmente acumulado (Garrido Medina, 1994).



Gráfico 8 Diferencias contextuales.

Veamos, entonces: las consecuencias de lo antes señalado, en el habla son fundamentales y exclusivos de ella los **rasgos prosódicos** (entonación, acento, pausas) que funcionan como ordenadores del discurso; además los **rasgos paralingüísticos** (cualidad de la voz, ritmo, tono, vocalizaciones-risas, soplos, suspiros, aspiraciones o expresiones como hum, ah, ajá, uf) y los **rasgos extralingüísticos** (elementos cinésicos: gestos), así como los **rasgos proxémicos** (la postura, la distancia) que solo mencionamos aquí y a los cuales dedicaremos adelante una atención más detenida, dada su importancia en la comunicación oral humana y en el interés de esta propuesta en optimizar la valoración de lenguaje y comunicación como un mundo para todas las carreras.

En el código escrito, al hacer uso de este código se dispone de los signos de puntuación (herramienta de cohesión y organización textual) y necesita valerse del uso de conectivos para darle curso a su pensamiento, pero también cuenta con el apoyo de otros recursos tipográficos: el tipo de letra, los espacios en blanco, títulos, epígrafes, que al usar adecuadamente garantiza la comunicación pues el lector comprende lo que realmente se deseó comunicar.

Diferencias textuales⁹

Es probable que hayas escuchado a alguien haber pedido una explicación y después de la respuesta decirte “no entendí nada, no se supo explicar; total, me quedé en la misma” pues bien, en casi todas las circunstancias, la razón de esa percepción es que quien te habla y su interlocutor han descuidado el uso de un código que tiene determinadas características, las cuales han de tenerse presente cuando lo utilizamos. Una vez más, seamos usuarios conscientes de nuestra lengua y su valor en la comunicación, diferenciando cuándo hablamos y cuándo escribimos.

⁹ Alcoba, (2000: 20-22)

Detallemos a continuación otro mapa conceptual que señala las diferencias textuales existentes entre ambos códigos en cuanto al soporte que los sustenta, la actitud de quien los usa, la sintaxis que los caracteriza. Esta naturaleza que los diferencia facilitará su empleo adecuado y mejorarán la comunicación. Veamos, por tanto, tales diferencias:

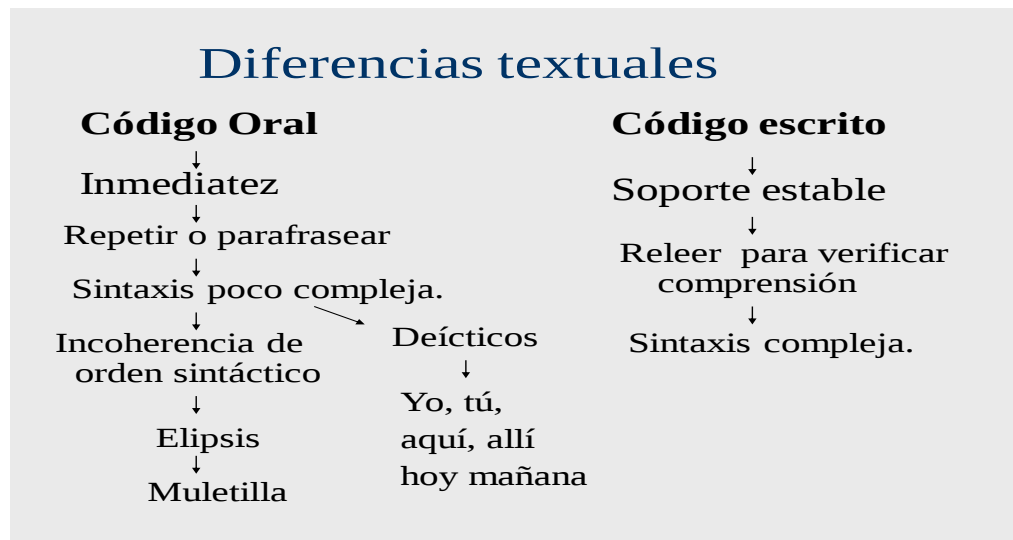


Gráfico 9 Diferencias textuales.

Al valernos del **código oral** la comunicación es inmediata y el hablante construye el discurso a medida que se desarrolla el intercambio comunicativo. En dicha comunicación la sintaxis es poco compleja debido a la inmediatez que marca el intercambio. Dicha inmediatez propia de la comunicación oral, lleva al interlocutor a repetir o parafrasear lo que dice con quien establece la comunicación, para asegurarse de ser comprendido. Esto, que parece algo sin importancia, es vital para asegurar la comprensión de nuestro mensaje, porque con ello salvamos así los ruidos que puedan presentarse por incoherencia en el orden sintáctico, por muletillas que perturban la continuidad del hilo expositivo y argumentativo en la conversación, etc.

El **código escrito**, por el contrario, se graba en un soporte estable que se corrige porque su autor puede intervenir su texto una vez escrito. La

sintaxis es más compleja, con más elementos explícitos, sin muletillas o comodines léxicos y sin alteraciones gramaticales. En la lengua escrita no se parafrasea para verificar si el mensaje que emití se comprendió; tampoco se repite porque es el lector quien verifica la comprensión y para ello puede releer.

LOS REGISTROS DE LA LENGUA: FORMAL E INFORMAL

Así como hay dos códigos, existen dos niveles, que atienden a la formalidad o la informalidad del registro que empleemos en el proceso comunicativo. De allí que cuando hablamos de niveles, nos referimos a los matices con los cuales usamos nuestra lengua.

Hoy, hablamos de dos registros convencionales: el formal y el informal coloquial-extremos de un continuo, que pueden manifestarse tanto en lo oral, como en lo escrito (independientemente de la exigencia de mayor formalidad exigida a la escritura); además, hoy por hoy, los programas de lengua le tienen asignado al código oral, un espacio relevante como sucede con el de la lengua escrita.

Ciertamente hay expresiones dialectales propias de determinadas regiones y que existen también diferencias según el estrato cultural, por lo que era común hablar de lengua culta (considerada correcta y normativa) y lengua vulgar (inculta). Hoy los enfoques han cambiado y la lengua se valora no solo como instrumento utilitario de comunicación sino, además, y de manera especial, como producto y expresión de una cultura. De ella no está exento el criterio de corrección, porque todo instrumento -y la lengua es quizás uno de los más valiosos para el hombre- implica un uso correcto o incorrecto, eficaz o torpe. Lo realmente significativo es que los hablantes mantengan una relación estrecha y compartan el contexto situacional.

Lo verdaderamente trascendente es que en la emisión de los mensajes, el usuario de la lengua se maneje con criterio de adecuación; es decir, se

adecúe al evento y situación comunicativos, atendiendo el contexto situacional en el cual este se produce.

Al retomar la propuesta del autor que ha sido clave en la presentación de este capítulo, puntualizaremos unos asuntos presentes en su libro, *La expresión oral* (Alcoba 2000). Allí el autor explica que todas las lenguas presentan **variaciones** porque no todos los hablantes de una lengua la usan del mismo modo. Tales variaciones dependen, básicamente de dos factores:

El *distinto origen* o procedencia de los hablantes, que ocasionan las **variedades dialectales o dialectos**:

- **geográficas**: todos los hablantes de una lengua proceden de una determinada zona geográfica.
- **generacionales o temporales**: los hablantes pertenecen a una determinada generación o momento histórico
- **socio-culturales**: los hablantes están integrados en un determinado grupo socio-cultural.

Estos tres tipos de variación dialectal son bastante fijos, pero “la experiencia lingüística y el conocimiento de los distintos dialectos, permiten que un hablante asuma los hábitos lingüísticos de otro lugar”

(Alcoba, 1999: 20).

Las *distintas situaciones comunicativas* dan origen a **variedades funcionales o de registro** en los que éstos se ven inmersos; se hallan determinadas por los cuatro factores que constituyen toda situación comunicativa:

- **tema**: aquello de lo que se habla o escribe
- **canal**: por el que transmitimos la información; realidad física concreta que hace posible la comunicación
- **intención**: con la que nos comunicamos; determina el uso de la lengua, pues por el propósito (persuadir, ordenar, divertir, informar, entablar relaciones, criticar), se optará por unos rasgos lingüísticos determinados

- **relación:** que se establece entre los interlocutores; también supone la elección de unos rasgos lingüísticos que reflejen esa relación (dar un pésame o una felicitación, por ejemplo).

La interrelación de estos factores en un contexto de uso concreto determinará la elección de unos determinados rasgos lingüísticos; “aquellos que se consideren más adecuadas a la situación comunicativa en cuestión (...) Cuantos más conocimientos compartan dos personas, menos necesitan hablar de ello y por eso pueden evitar referencias directas a la situación comunicativa” (Alcoba, 2000: 22- 24).

EL CÓDIGO ORAL Y SUS RASGOS PROSÓDICOS: ALGUNAS INFORMACIONES DE INTERÉS

Acerquémonos ahora más detenidamente al código oral, quizás el menos atendido en el ámbito educativo y el cual es para nosotros tan importante como el escrito. Tengamos presente que cuando hablamos, lo hacemos con un tono de voz que sirve de indicio al oyente, independientemente de que este interprete adecuadamente el mensaje para evaluar a su interlocutor; para tal interpretación cuenta con indicios fónicos que le permiten juzgar esa voz como chillona, agradable, por lo que los *rasgos prosódicos* como recursos vocales que son y que se superponen a la articulación, permiten la expresión de significados “tanto de contenido semántico como de interpretación pragmática” (Alcoba, 2000: 89); es decir, que cuando la gente habla hay una entonación, acento, pausas, tono, intensidad, velocidad de la expresión y ritmo que deben ser interpretados por quien escucha, pues son vehículo de actitudes, intenciones o valores. Si observamos el mapa conceptual que está a continuación, podemos comprobar cómo estamos atendiendo en este momento a la importancia de uno de los rasgos del código oral: los prosódicos, que son su manifestación directa.



Gráfico 10 Rasgos de código oral.

Veamos ahora otro de los rasgos prosódicos del código oral, la *entonación*, que permite ejemplificar con claridad la necesidad de distinguir entre el contenido que se codifica y el que se pretende comunicar y abarca fragmentos de enunciados; “no es más que la sensación perceptiva de las variaciones del tono, duración e intensidad a lo largo de un enunciado...” (Alcoba, 2000: 115), con ella podemos reflejar estados de ánimo, preguntar o declarar algo y nuestro interlocutor puede hacer la diferencia entre una u otra y actuar en consecuencia. Cuando hablamos, también podemos mostrar nuestra procedencia geográfica.

El *acento*, por su parte, recae específicamente sobre una sílaba y por ello se define como la “prominencia en una sílaba de una palabra” (Alcoba, 2000:90) permite, en nuestra lengua llamada español, diferenciar significados. Precisemos esto en un ejemplo, las diferencias entre último, ultimo y últimó, voces muy empleadas por nuestros alumnos, pero a las tildan o no, de manera indiscriminada; en consecuencia, sustituyen una por otra sin mayor reflexión sobre su empleo. En forma semejante hacemos uso del rasgo del *acento* cuando, valiéndonos del procedimiento del énfasis,

destacamos algún fragmento específico del discurso, como acontece en expresiones como la siguiente: Ya te lo dije, ¡NO puedo estudiar mañana ;

La *pausa*, por su parte, puede cumplir varias funciones; ampliar la sensación de suspenso, por ejemplo en expresiones como: “Ya me temía esto, no vendría. Es una persona tan previsible.

Estas cuestiones tratadas permiten valorar la importancia de conocer y llegar a dominar los recursos necesarios para obtener una expresión oral de calidad y eficiencia; que dé cuenta de los fines correspondientes a dicha expresión como: informar, enseñar, interpretar, convencer, pero, de manera especial, hacerlo con claridad, precisión y -de manera especial- con eficacia; por ello, de forma sencilla se ha pretendido aquí, sobre la base del resumen del texto *La expresión oral* (Alcoba, 2000) presentar la naturaleza lingüística del aspecto tratado con el deseo de que el estudiante, conociendo el asunto, pueda mejorar su propia práctica discursiva oral.

LA ACTIVIDAD VERBAL Y SU IMPORTANCIA EN LA COMUNICACIÓN

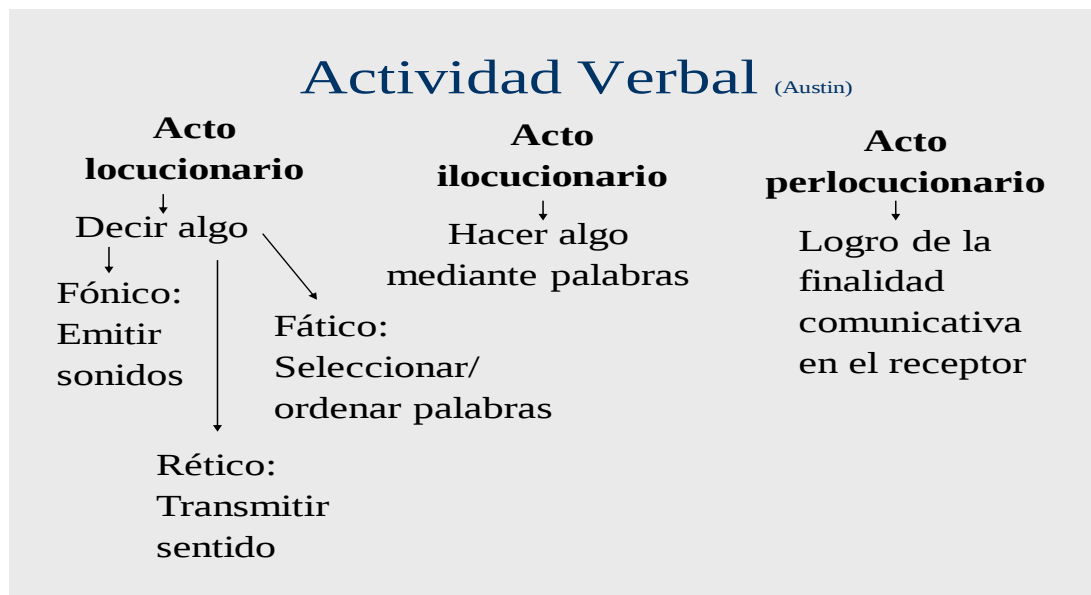


Gráfico 11 La actividad verbal: acto locucionario, ilocucionario y perlocucionario

Otro aspecto importante del tema de la oralidad es lo que Austin¹⁰ (1964) calificó como actividad verbal y que presentamos en el Gráfico 10. En dicha actividad, como constatamos al analizar dicho gráfico, percibimos que están implicadas tres actividades de manera simultánea. Ellas se complementan; son: el acto *locucionario*, el *ilocucionario* y el *perlocucionario*.

Cuando **decimos algo (acto locucionario)** está en juego **lo fónico** porque emitimos sonidos y se da pie al inicio del circuito comunicacional del que hablamos en capítulos anteriores; pues bien, en este mismo “decir algo” está simultáneamente **lo fáctico**, toda vez que consciente o no, hacemos una selección y ordenamiento de las palabras; con ello transmitimos un sentido, por lo que **lo rético** es parte de este acto.

En lo que respecta al **acto ilocucionario** precisemos que nos sitúa en la comprensión de que cuando la gente habla hace algo mediante palabras; puede ofender o alabar por efecto de la selección que ha hecho dentro del repertorio que posee almacenado en su mente. Finalmente, cuando el autor habla del **acto perlocucionario** da la oportunidad de que comprendamos que todo sujeto que comunica lo hace con una finalidad comunicativa que se manifiesta en el receptor (busca algún cambio –mental o físico- en su interlocutor); de allí que es muy importante conocer y aplicar estos postulados del autor en la comunicación diaria; bien sea que actuemos como emisor o receptor en una actividad verbal dada.

CARACTERÍSTICAS INTERLOCUTIVAS DE LA CONVERSACIÓN ESPONTÁNEA¹¹

Partamos de un mapa conceptual elaborado con base en Calsamiglia y Tusón y que se refiere a la modalidad oral, dada la valoración y el énfasis

¹⁰ Austin (1964). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

¹¹ Resumen de los planteamientos de Calsamiglia y Tusón en *Las cosas del decir* (1999: 32-39).

que hemos venido señalando respecto de la importancia que le damos en esta investigación a este código, no solo en la vida académica y profesional, sino en la vida cotidiana.

Desde dicho mapa conceptual podemos entender cómo esta modalidad atiende a la forma no solo primera sino primaria de realización oral, como es la conversación, tan descuidada en el mundo aislado arropado por la tecnología y que ha terminado aislando a los usuarios de la gama de productos tecnológicos creados justamente para facilitar la “comunicación”. Es por ello común, ver grupos de jóvenes “compartiendo” una velada y donde el primer y principal “interlocutor” es su Blackberry.

De allí nuestro interés en trabajar estos asuntos a fin de que valoremos la importancia de esa comunicación “cara a cara”, natural (aunque hay la no natural como una conferencia, por ejemplo) y que permite relaciones sociales. Evidentemente, y como se observa en el mapa sobre la “Modalidad oral”, también existe la oralidad secundaria, propia de los medios de comunicación, pero lo que aspiramos resaltar es que cuando hablamos de la modalidad oral, nos estamos refiriendo .desde la propuesta del autor citado- a una acción con características propias que son importantes conocer: la participación y presencia simultánea, la negociación de los interlocutores en términos de la comunicación, la existencia de diferentes grados de formalidad en función del propio evento y de quienes compartimos el hecho comunicativo, entre otros elementos importantes que puedes verificar a continuación en el mapa conceptual elaborado a partir del texto y propuesta de los autores señalados.



Gráfico 12 La modalidad oral.

Te ofrecemos algunos atributos que tales investigadores señalan de la conversación como forma primaria de la realización oral y que implican la participación de varios interlocutores que deben negociar los turnos de su intervención. Veamos:

- La conversación es dialogal.
- Los solapamientos (2 o 3 hablando a la vez) son comunes pero breves.
- Las transiciones más comunes entre un turno de palabra y el siguiente, son las que se producen sin intervalos ni solapamientos.
- El orden de los turnos de palabra no es fijo.
- La duración de los turnos de palabra no es fija.
- La duración de una conversación no se especifica antes.
- Lo que dicen los hablantes no se ha especificado previamente.
- La distribución de los turnos de la palabra no se ha especificado con antelación.
- El número de hablantes puede variar.
- El discurso puede ser continuo o discontinuo.
- Existen técnicas para la distribución de los turnos.

- Las unidades formales de la construcción de los turnos son: una palabra, una frase, una oración.
- Existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la forma de la palabra.
- Los cambios de turno se rigen por los mecanismos de:
 - Heteroselección: el que usa la palabra selecciona al siguiente hablante.
 - Autoselección: uno de los presentes habla sin haber sido seleccionado.
- Existen los lugares apropiados para la transición que se señalan por una pregunta, una entonación descendente seguida de pausa, por un gesto.
- Cuando hay confusión o malentendido, las decisiones en el cambio de turno se toman de manera implícita, a través de la producción y la interpretación de indicios contextualizadores.
- Hay conversaciones prototípicas y periféricas según sean no preparadas, con fines interpersonales, que sea informal y que tenga un marco de interacción familiar entre iguales (sociales o funcionales) que comparten experiencias comunes y en la que se habla de temas cotidianos; o si hay ausencia de uno de estos cuatro rasgos.
- Los turnos de la palabra consisten en “pedir la voz” para intervenir y es este cambio de hablante lo que delimita el enunciado en la conversación humana.
- La dialogicidad es el rasgo esencial de la conversación coloquial.
- En la conversación los papeles comunicativos que adopta cada participante, las relaciones de poder, dominación, solidaridad o distancia social que se establece entre quienes participan en ella, se captan al observar quién toma la palabra cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción.

- En las conversaciones entre dos participantes o más de dos, hay diferencias en el juego de alianzas y contraalianzas, en los papeles más o menos activos o de “audiencia” que van adoptando las personas que conversan (Kenhartetal, 1.995, citado por Calsamiglia y Tusón)
- La forma de intercambio mínima típica en que se organizan los turnos de la palabra es el par adyacente (Sacks y otros, 1.974)
- El caso pregunta – respuesta – evaluación es habitual en el ámbito escolar.

Bien puede apreciarse en la caracterización anterior, cómo la comunicación oral es crucial en nuestra formación como sujetos que deben conquistar la autonomía de pensamiento, lenguaje y acción a fin de optimizar las relaciones con nuestro entorno, familiar, estudiantil, profesional, laboral, social.

LA EXPRESIÓN ORAL EN SITUACIONES FORMALES DE COMUNICACIÓN: ASAMBLEA, COLOQUIO, CONFERENCIA, DEBATE, ENTREVISTA, FORO, MESA REDONDA.

Calsamiglia y Tusón en *Las cosas del decir* (1999) hacen planteamientos de interés a los fines de este trabajo, relacionados con los textos orales y por ello los presentamos a continuación, señalándolos como tips a tomar en cuenta -de manera consciente- por nuestros estudiantes, como usuarios de su lengua. Tenemos en consecuencia, de acuerdo con los autores que:

Hay otras prácticas discursivas que crean relaciones simétricas o asimétricas, distantes o íntimas, improvisadas o elaboradas, con apoyo de otros canales (el escrito por ejemplo):

- de persona a persona: *entrevistas, debates, tertulia, coloquio*, etc.
- de persona a audiencia: *conferencia, charla, discurso, sermón*.

En los eventos comunicativos monogestionados, una sola persona habla a la audiencia; la conferencia, por ejemplo, la persona tiene mayor control sobre lo que dice y cómo lo dice. La interacción se manifiesta en los gestos de la audiencia, su mirada, sonrisa, etc.



Gráfico 13 Textos orales.

Vamos a precisar ahora la caracterización puntual de algunas situaciones formales de comunicación oral de uso obligado en la vida universitaria:

Asamblea (Cfr. pp. 35-36) Es un evento formal de naturaleza jurídica que requiere de quórum. Participan los que tienen derecho adquirido para asistir. Su objetivo es resolver problemas que afectan a los miembros de una organización para atender requerimientos de orden estatutario como: memorias anuales, balances, elecciones. La asamblea tiene por objetivo atender los puntos de vista previstos en la agenda y dura en promedio 4 horas, pero esto depende de los asuntos a tratar y de la complejidad de los mismos. Se compone de los miembros, la mesa directiva, los organizadores, los invitados especiales, los expositores y representantes de los medios, si el caso lo amerita. Se desarrolla en un ambiente formal, privado, participativo y deliberativo.

Coloquio: es un intercambio informal de ideas sobre un tema entre un número ilimitado de personas, sin que necesariamente se llegue a un acuerdo. En él hay un moderador que presenta a los expositores, explica el

tiempo que tendrá cada uno (usualmente 10 minutos) y luego se abre el derecho de palabra. Al final el relator sintetiza los aportes de cada uno. Se emplea cuando lo que buscamos es la participación abierta de los asistentes y su utilidad es notoria cuando se desea crear un ambiente de informalidad que favorezca la comunicación ya que el tono es conversacional, coloquial.

Conferencia (Cfr. pp. 45-47) disertación sobre un área temática realizada por un reconocido experto, quien lleva escrita una ponencia producto de una investigación presentada con formalidad metodológica y con aportes originales. Su propósito es compartir las experiencias de un especialista con un público interesado en el tema. Suele durar 1 hora de exposición y puede permitirse hacer preguntas. También es común organizar *ciclos de conferencias* que permiten preguntas, escritas o directamente en el micrófono. Debe tenerse presente que en ella el lenguaje es de alto grado de abstracción y complejidad en el enfoque y al organizarla debe estar el presidium compuesto por el Presidente del Comité Organizador (a la derecha), el conferencista (en el centro) y el moderador (a la izquierda).

Debate (Cfr. pp. 53-54) Es la discusión sobre aspectos controversiales que se producen cuando dos o más partes discuten civilizadamente y sostienen soluciones parcial o totalmente diferentes. Tengamos presente que siempre implica controversia, que se genera una vez que el moderador expone el tema y los expositores y explica las reglas; es así como conduce el debate. Su uso en el sistema educativo está arraigado y es altamente recomendado para enseñar a abordar temas conflictivos sin llegar a la violencia. Es importante porque permite contrastar opiniones sobre un mismo tema. Suele durar de 1 a 4 horas; no hay preguntas y el público puede tener presencia directa (el que participa en el debate) e indirecta (el que presencia un debate a través de los medios masivos).

La **entrevista** es una práctica discursiva que ilustra el carácter interactivo de la comunicación oral. En ella el intercambio de información se va generando de manera alterna entre los interlocutores, por lo cual se dan participaciones menores conectadas entre sí, en donde entrevistador y entrevistado persisten en comunicarse hasta lograr un punto final del encuentro; así pues, “la entrevista se concibe como un sistema de participaciones menores interconectadas” (Cabrera, A y Nenenka Pelayo, 2001: 77).

Es característico en el entrevistador demandar información, por lo que prepara preguntas, las cuales, a partir de los elementos que surgen durante esta; reorientan el tema. El entrevistado, por su parte, se dispone a escuchar para dar respuesta a los requerimientos del entrevistador. En consecuencia, el propio proceso de la entrevista genera acciones que se orientan estratégicamente hacia el logro del objetivo previsto y en donde se generan actos comunicativos centrales como son el preguntar y el responder, por lo cual las intervenciones de ambos sujetos implicados en la comunicación, propenderán al desarrollo exitoso de la misma.

Foro: evento que propicia la intervención de todos los participantes en un ambiente informal. Se acostumbra su realización en un tiempo aproximado de una hora y se produce bajo la coordinación de un moderador. Su intención es permitir la expresión libre de los participantes, por lo cual, dentro de sus características más resaltantes están la participación, la informalidad y la amplitud. En ocasiones, se troca en cine-foro, video-foro, entre otras opciones.

Mesa Redonda: (Cfr. pp. 80-82) Es una reunión de expertos que analizan un tema con enfoques divergentes ante un público de conocedores y especialistas. Se utiliza cuando se quiere presentar a un auditorio variantes de un mismo problema, pues se persigue el análisis objetivo de un tema, para lo cual se destina en promedio de 2 horas (incluye el tiempo de

preguntas y respuestas). Al iniciarse, el maestro de ceremonias señala el objetivo, el tema, presenta a los expositores y al moderador, lee el curriculum de cada uno. Luego el moderador explica las reglas (número de rondas, tiempo). Es costumbre unos 10 minutos para la primera ronda y 3 minutos para la segunda. Cierra con el resumen por parte del moderador, de lo expuesto por cada participante. Allí precisa coincidencias y discrepancias. Luego se abre una sesión de preguntas y respuestas y debe buscarse una atmósfera informal para favorecer la participación.

Los asuntos tratados en este capítulo te han permitido reafirmar al lenguaje como sistema de signos que le permite al hombre expresarse, comunicarse, intercambiar, comprender signos comunicacionales con los cuales transmite a otros sus emociones, sentimientos, ideas. Esto nos lleva a trabajar al lenguaje desde un enfoque comunicacional porque él es eminentemente social y por ello necesitamos estudiarlo en interacción. Se pone en juego tanto las competencias lingüísticas (capacidad del hablante para adecuar el uso de su lenguaje a una situación particular) de quienes interactúan: hablante y oyente, como el conocimiento de unas reglas de funcionamiento; aquellas que nos indican cuándo callar, cuál registro (formal o informal, por ejemplo) emplear en función del oyente y la situación en la cual se produce el encuentro comunicativo.

Finalmente, si utilizamos la lengua para organizar y describir nuestro entorno y pensamiento, al código lingüístico lo empleamos -como instrumento que es- para conocer e interpretar el mundo que nos rodea, sencillamente porque debemos desenvolvemos en él y por lo tanto desplegamos una actividad lingüística que nos relaciona y comunica a través de ese “acto comunicativo que es un proceso cooperativo de interpretación de intenciones cuyo objetivo es el intercambio de información” (Tusón, 1997).

Tema 4

Diferentes órdenes discursivos y tipos de textos

- Los órdenes discursivos y su importancia en el proceso comunicacional
- Narración / descripción / exposición/ argumentación /instrucción.
- La estructura de un texto narrativo. Tipos literarios: el cuento, la fábula, la parábola. Algunos ejemplos.
- El orden expositivo/argumentativo
- Superestructura del texto de orden argumentativo: argumento/tesis/conclusión
- Los textos argumentativos:
 - El artículo de opinión.
 - El ensayo.
 - El informe: un tipo de texto expositivo/argumentativo.
- El orden dialógico.
- El orden descriptivo

El conocimiento de la estructuración y funcionamiento de las diferentes tipologías discursivas nos permite ubicar en el orden discursivo correspondiente el texto (oral u escrito) que necesitamos comprender o producir y por tanto, conocer cada tipología del discurso facilita el manejo eficaz de la comunicación. De allí la importancia de conocer para comprender su funcionamiento, que cuando hablamos de *órdenes discursivos* nos estamos refiriendo a los *materiales discursivos* a partir de los cuales se construyen los textos, sean estos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, instruccionales o dialógicos.

LOS ÓRDENES DISCURSIVOS Y SU IMPORTANCIA EN EL PROCESO COMUNICACIONAL.

El estudio del lenguaje debe basarse en el texto, entendido este como un proceso de construcción de significados por parte de un emisor y un(os) receptor(es). Esto se produce en un momento y lugar determinados, por lo que la interpretación del emisor dependerá del conocimiento que tenga de la lengua, del mundo y del contexto, de sus intereses y motivaciones. Además, para la lingüística del texto, dos receptores no interpretan el discurso de la misma manera, como tampoco, dos emisores lo emiten de igual forma. Así, de acuerdo al *contexto psicológico* se elabora el significado entre los participantes del acto comunicativo. Esto hace que el texto no sea un objeto estático, sino dinámico, participativo y se da un proceso llamado *textualidad*.

Por otra parte, los órdenes del discurso son la materia prima de la que se componen los textos. La bibliografía especializada sobre el tema habla de los órdenes discursivos (Sánchez, I. 1992): narrativo, descriptivo, expositivo /argumentativo, instruccional, dialógico (escrito, que se manifiesta en una carta y el discurso dialógico oral de la conversación cotidiana, por ejemplo). Cada uno de ellos se caracteriza según rasgos específicos. Hay así secuencias prototípicas, también llamadas “modos de organización del

discurso”, se vinculan con funciones textuales como narrar, describir, argumentar, establecer diálogos, entre otras. Cada una posee rasgos distintivos, pero en situaciones reales ellas aparecen combinadas, de modo que será la orientación final del escrito la que nos permita ver cuáles secuencias se supeditan y cuál es, en definitiva, el carácter global del texto (Valera y Pelayo, 2001: 123- 124).

NARRACIÓN / DESCRIPCIÓN/ EXPOSICIÓN/ ARGUMENTACIÓN/ INSTRUCCIÓN

Las autoras Valera y Pelayo (2001) precisan de manera sencilla lo que implican los diferentes órdenes discursivos. Veamos:

Narrar: es “contar, relatar (a alguien) hechos o acontecimientos, de naturaleza ficticia o real, ocurridos en un espacio y en un tiempo determinados” (p. 124)

Describir: “es representar lingüísticamente el mundo que imaginamos o el mundo real. Con la descripción expresamos, a través de nuestros propios sentidos (oído, olfato, gusto y tacto), todo lo que nos rodea (personas, animales, cosas, ambiente,...) explicando las partes de que consta, sus cualidades o la circunstancia en que se presenta”. (p. 127)

Argumentar: “...significa procurar convencer a otro (u otros) de una idea, de un pensamiento, de una afirmación o de una opinión que sostiene un escritor...defender lo que expresa aportando razones que justifiquen la posición asumida” (p. 130)

Exponer: los textos de este orden sirven para acceder nuevos conocimientos. Así el escritor expone la información que ha obtenido de su experiencia y su reflexión (p. 133)

A ellos se le opone el concepto de tipos de texto; por ejemplo, en el orden instruccional, podemos agrupar a tipos de texto que responden a esa estructura como: recetas, récipes médicos, guía de direcciones como las que instalamos en los carros para que el satélite ubique donde vamos. También hay otros términos que hacen referencia a dichos órdenes y con los cuales era costumbre llamarlos, como por ejemplo, "formas expresivas", "géneros", etc.

Como vemos, la **narración**, la **descripción** y la **argumentación**, por ejemplo, se constituyen a partir de hechos, pero éstos no se relacionan de la misma manera. En la **narración** se encadenan en una sucesión temporal infinita; en la **descripción**, no guardan entre sí otra vinculación que la de ser atributos de una misma entidad, en la **argumentación** se conectan con una conclusión; de manera que los hechos tienen un carácter distinto en cada caso, sino que se relacionan de modo distinto en cada uno (Sánchez, 1992: 125-128).

Cada orden discursivo posee así un focus contextual determinado. Veamos:

Narrativo: un hecho en el tiempo
Descriptivo: un atributo (hecho-espacio)
Expositivo: abstracción -análisis, síntesis, hechos.
Argumentativo: conclusión
Instrumentales: la acción no factiva

Vamos a acercarnos ahora con mayor detenimiento a cada uno de estos órdenes discursivos a fin de ver sus particularidades:

LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO NARRATIVO. TIPOS LITERARIOS: EL CUENTO, LA FÁBULA, LA PARÁBOLA. ALGUNOS EJEMPLOS.

El cuento

En épocas primitivas, cuando todavía no se conocía la escritura, los hombres se transmitían los recuerdos, observaciones o impresiones, por vía oral. Cuento era, entonces, la denominación que se daba a aquello que se narraba. Pero toda narración (o hecho de contar) se efectuaba por medio del hablar (fabulare-fabulare-hablar-hablar), de tal manera que no siempre lo contado era algo verdadero, sino que se fabulaba; es decir, se iba inventando, creando, se dejaba volar la imaginación.

El cuento, que entra a formar parte de esa narración de la cual venimos hablando, es la base fundamental del género narrativo y se encuentra integrado por elementos interrelacionados. Esto es lo que constituye su estructura en la cual hay unos únicos elementos constantes, permanentes y que se conocen como *funciones de los personajes*, sean cuales fueren estos e indistintamente de la manera en que las cumplan recordemos ahora algunas funciones del cuento y que ya conociste en tus años de bachillerato. Veamos, entonces:

- La función constitutiva fundamental del cuento es **la acción** de un personaje, definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la trama.
- El número de funciones que se presenta en el cuento maravilloso y en general en el cuento infantil, es limitado.
- La sucesión de las funciones es siempre idéntica.

Te invitamos a realizar un ejercicio de vuelta a tus días de bachillerato. Recuerda la lectura de ciertos cuentos o lee algunos de los creados por los maestros de la literatura universal (*Bola de sebo* de Guy de Maupassant), de grandes autores latinoamericanos (*El almohadón de plumas* de Horacio

Quiroga, *Luvina* de Juan Rulfo), venezolanos (*Eladia* de Julio Garmendia, *Panchito Mandefuá* de José Rafael Pocaterra).

Luego de leer y discutir lo leído, te proponemos estos dos juegos para trabajar cómo se manifiesta el orden narrativo en el tipo de texto que conocemos como cuento; para ello te valdrás de tu experiencia previa en la escritura. La propuesta es diferente en ambos casos: en uno se ofrece el comienzo y final del cuento y en el otro, solo se te dan dos palabras con las cuales deberás iniciar tu cuento, construir tu propia historia.

Entre relatos y relatores¹²

Este juego está destinado a desarrollar la imaginación del participante, pero poniéndola al servicio de reglas preconcebidas. El cometido es contar algo breve que comience y termine del modo previsto. Vale recordar que el orden del texto narrativo no solo se manifiesta en los relatos literarios que es el propuesto aquí.

REGLAS DEL JUEGO:

- El monitor, o el grupo en general, buscará un comienzo y un final para un relato.
- El número de participantes mínimo es de dos.
- Cada participante apuntará en su hoja de papel dicho comienzo y dicho final.
- No importa la extensión del relato
- Una vez finalizada la actividad, se leerán los cuentos y todo el curso opinará sobre los mismos y acerca de la experiencia compartida como productores de textos narrativos.

¹² Hace ya unos años en la Universidad “Simón Bolívar” (Sartenejas), se trabajó en el área de lengua un hermoso proyecto para los estudiantes que ingresaban. *Notas del dinosaurio I y II* (1995 y 1996) se llamó el libro producto de esa labor docente. Modificados aquí parcialmente en su enfoque, estos dos juegos son herencia de gratos recuerdos y la amistad generosa de algunas de sus responsables: Raquel Rivas, Lourdes Sifontes, Eleonora Cróquer.

Ejemplo:

Comienzo: **El tigre tensó su cuerpo...**

Final: **Era noche de luna llena.**

Leamos el relato completo:

El tigre tensó su cuerpo, el hombre apoyó el dedo en el gatillo; en apenas un instante muy largo aprendieron a conocerse. Dos sombras, dos miradas que se penetran. Silencio y temor en dos cuerpos que sudaban su miedo: tigre y hombre, hombre y tigre. ¿Cuál era el enemigo? Se diría que ambos reflexionaban desde el acecho. De repente en un haz de luz se percibieron los cuerpos en ataque. La sombra del tigre se alzó en el aire. Sonó un disparo.... ***Era noche de luna llena.***

La fábula

Leamos el texto tomado literalmente de *Enciclopedia Encarta* el cual presenta algunos asuntos teóricos sobre la fábula:

Fábula, breve composición literaria en verso o prosa, cuyos personajes son en general animales u objetos inanimados. En su forma tradicional, apunta a demostrar una verdad moral que, a modo de advertencia o consejo, se sintetiza al final de la narración en una moraleja.

No es fácil determinar sus diferencias con el apólogo, que practicó Sem Tob, y los exempla (ejemplos) medievales, como los que se insertan en el Libro de Buen Amor de Juan Ruiz. Parábola y fábula se estudian como formas de la alegoría pero, mientras la primera se ocupa de hechos posibles que remiten a un significado religioso, moral o filosófico (la “parábola del hijo pródigo”, por ejemplo), la segunda, al dar voz a los animales o animar lo inanimado, se asienta en imposibilidades (cosas imposibles). En la edad media, un rico material complementario de las fábulas se encuentra en los bestiarios, catálogos descriptivos que explicitan el significado alegórico de los diferentes animales.

Son famosas las fábulas de Esopo, escritor griego del siglo VI a.C. y de Fedro, fabulista latino del siglo I a.C. Ambos autores tuvieron gran difusión en la edad media, sobre todo el primero a través de los Ysopetes. Su influencia puede rastrearse, combinada con los cuentos de origen oriental, en el arcipreste de Hita. El monje bizantino Máximo Planudio realizó en el siglo XIV una compilación de las Fábulas de Esopo. El Panchatantra es una colección sánscrita del siglo III que fue traducido a más de 50 idiomas.

En Francia hubo una gran producción de fábulas entre los siglos XII y XIV, de las que pueden citarse las de Marie de Francia y la colección de historias de animales titulada Roman de Renart, antecedente del relevante papel del zorro en la literatura fabulística. De los siglos posteriores, se destaca la obra de Jean de La Fontaine, cuyas fábulas se publicaron a finales del siglo XVII.

En España, en el siglo XVIII, sobresalen Tomás de Iriarte y Félix María Samaniego, quien, en su colección de 175 fábulas, incluye textos propios y adaptaciones de Esopo, Fedro, La Fontaine y el inglés John Gay.

La versión contemporánea de la fábula apunta a una reelaboración irónica en la que suele desaparecer la moraleja o se ofrece al lector un marco mayor de sugerencias. Es el caso de Fábulas de Luis Goytisolo; Bestiario y Confabulario de Juan José Arreola; Trece fábulas y media (1981) de Juan Benet, que concluye diciendo “cuanto más canalla es la doctrina, mejor el discípulo” o La oveja negra y otras fábulas, del guatemalteco Augusto Monterroso.¹³

¹³“Fábula”, Enciclopedia Microsoft® Encarta® 98 © 1993-1997 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Discutamos los asuntos más resaltantes que a nuestro criterio y con base en el texto teórico sobre esta tipología discursiva que acabamos de leer, precisemos los aspectos centrales de un texto que cataloguemos como fábula. Al precisar los elementos que la estructuran conoceremos otra tipología textual dentro de la gama de textos de orden narrativo. Además leamos la siguiente fábula como ejemplo:

La zorra y el cuervo

Atraída una zorra por el olor del queso que un cuervo picoteaba tranquilo en la copa de un árbol, pensó la forma de apoderarse de él, y dijo al cuervo:

—Buenos días, señor cuervo: ¡qué hermoso estáis! ¡Qué negras y relucientes tenéis las plumas! ¡Qué gentileza en vuestro porte! ¡Lástima que no tengáis buena voz, en cuyo caso las aves os proclamarían su rey!

El cuervo, que desde el principio de las alabanzas de la zorra se había hinchado de tonto, abrió su boca para probar que también cantaba, y dejó caer el queso en las zarpas de la zorra. Ésta, comiéndolo con ansia, le dijo:

—Voy a indemnizaros de la pérdida que acabáis de tener.

Propuestas para la discusión:

- ¿Cuál es la historia que se narra?
- ¿Qué importancia tienen los personajes en la comprensión del mensaje?
- ¿Cuál es a tu criterio el mensaje que se transmite? ¿Es explícito o se halla implícito? Comenta al respecto.
- ¿Están en juego la adulación y la vanidad? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Cuál enseñanza sacarías del final de esta fábula?

Finalizada la actividad, compartamos nuestra posición y sustentémosla con razones claras.

Parábola¹⁴

Es el nombre que los retóricos griegos le dieron a una ilustración literaria cuya verosimilitud se realiza estableciendo un vínculo entre la ficción narrada y la realidad a la que remite. Puede considerarse una forma de alegoría. Las parábolas del *Nuevo Testamento* tienden a iluminar una verdad espiritual a través de un relato breve de la vida cotidiana de la época. Muchos escritores modernos han recurrido a la parábola para comunicar un mensaje moral y para ello han reelaborando en ocasiones parábolas evangélicas. Un ejemplo de esta reelaboración está en la obra del escritor brasileño Raduan Nassar en *Labor arcaica* y el crítico Theodoro Adorno ha destacado el carácter parabólico presente en la narrativa de Franz Kafka, como *El proceso* o *El castillo*.¹⁵

EL ORDEN EXPOSITIVO/ARGUMENTATIVO

Es común que argumentación y exposición se interpreten como un mismo orden discursivo, debido una cercanía innegable entre ambas. Inclusive podría decirse que en toda argumentación hay una exposición y ambas son los órdenes que estructuran el ensayo.

En momentos, el autor de la **exposición** informa clara y objetivamente el tema y produce un texto de interés general y de fácil comprensión. En otras ocasiones, el receptor necesita de conocimientos especializados, como acontece con los artículos de carácter científico, donde es común un determinado tipo de lenguaje y el orden deductivo (de lo general a lo particular) en la exposición de los asuntos tratados. También suele llevarse

¹⁴ Te invitamos a leer el cuento "La parábola del trueque" del escritor mexicano Juan José Arreola que se encuentra en los anexos.

¹⁵ Versión libre del texto "Parábola (literatura)", *Enciclopedia Microsoft® Encarta® 98* © 1993-1997 Microsoft Corporation.

un orden inductivo en la presentación de ideas: desde ejemplos y casos particulares se llega a conclusiones una vez planteada la hipótesis susceptible de ser aplicada a nuevos hechos o situaciones; por tal razón es común encontrar la relación de causalidad entre los asuntos que sustentan el escrito. Es característico de los textos expositivos emplear la descripción, a la cual algunos autores denominan exposición técnica.

Se ha dicho que la exposición es un orden conformado por abstracciones que se derivan de los procesos de análisis y síntesis de fenómenos fácticos y conceptuales (Sánchez, 1992). Además que hay relación de coherencia entre las categorías o partes y que su función es informar y modificar el estado de conocimiento del interlocutor que atribuye valor de verdad, porque supone que el contenido es verdadero.

En resumidas cuentas, cuando hablamos de exposición, nos referimos a un tipo de discurso que se propone ofrecer al receptor un tema en forma clara y con respeto del orden lógico, tanto del pensamiento como del lenguaje. Por ello, en todo texto expositivo debe hacerse evidente no solo el conocimiento global del tema, sino el desarrollo progresivo y articulado de las ideas del autor.

Por su parte, **la argumentación** “es la relación discursiva que liga uno o varios argumentos con una conclusión y, retóricamente hablando, comprende un conjunto de estrategias que organizan el discurso persuasivo” (Escandell, 1993: 110, citada por Sánchez, 1992).

En cuanto al focus contextual de la argumentación, precisemos su caracterización como la relación entre hechos y opiniones. Hay autores que ven en el discurso argumentativo una relación más con la estructura lógica del pensamiento y con las operaciones mentales que con una visión de mundo. Ello le da coherencia a nuestros razonamientos.

Al tener claridad de cómo los textos son en el fondo informativo, pasemos a ver cómo unos hacen énfasis en la exposición-argumentación. Por tanto, precisemos que **argumentar** implica un nivel de mayor

profundidad y consiste en aportar razones para defender una opinión, por lo que los textos argumentativos se organizan a partir de categorías: premisas y las conclusión y se basan en lo verosímil y lo probable. En virtud de esto hay argumentación tanto un teorema de geometría, por ejemplo, como en aquellas tipologías discursivas donde se pretende influir en los receptores, sirviéndose de los medios que ofrece la antigua retórica aristotélica. También debemos destacar que en toda argumentación, vista desde su formulación lógica propiamente dicha, deben estar presentes tres elementos a saber:

- la **tesis** (idea fundamental en torno a la que se reflexiona; puede aparecer al principio o al final del texto),
- el **cuerpo argumentativo** (argumentos que se ofrecen para afirmar o rechazar la tesis y exige la exposición, material básico de la argumentación) y
- la **conclusión** o cierre

Es importante conocer que la retórica aristotélica nos habla de tres tipos de argumentos: por logos, por ethos y por phatos. Veamos, entonces:

LOGOS	ETHOS	PHATOS
Argumentación por razón, por raciocinio	Argumentos éticos, morales	Argumentos sentimentales, emocionales

Tabla 5 Tipos de argumentos

Finalmente, cuando se trate de un texto argumentativo o expositivo, elaboramos un escrito que presenta como elementos constitutivos: tesis, cuerpo y conclusión. No es posible un texto de este o de cualquier orden sin contenido. Cuando leemos vamos captando el tema y unos planteamientos precisos expuestos por su autor; allí, dentro del mismo contenido, se vale de

elementos con los cuales argumenta y justifica su posición a fin de convencernos como lectores, como podemos observar en la columna izquierda del gráfico 13. A medida que escribe y en su deseo de hacerse comprender, el autor, simultáneamente hace uso de una forma de pensamiento y estilo particulares que lo identifican y ello como observamos en el mismo gráfico 13 si nos detenemos en la columna central, con una intención que puede estar explicitada, pero que también puede ser implícita y ahí deberá descifrar el lector activo que se enfrenta al proceso de la lectura y comprensión de un escrito, lo que podemos constatar en el mismo gráfico, pero en la columna que queda a tu derecha .

Cuando hablamos de los órdenes discursivos que venimos presentando, pensamos en la escritura de textos que corresponden a determinadas tipologías textuales basadas en la exposición y la argumentación y que su empleo es cotidiano en el entorno universitario: artículos científicos, artículos de opinión, reportajes, entrevistas, informes analíticos, ensayos científicos, entre otras, requerimientos propios de la formación académica universitaria deben estar guiadas, cuando las escribimos, con el mapa conceptual que recoge cómo acercarnos en tanto lectores y productores de textos a las tipologías que venimos trabajando y tanta importancia poseen en el ámbito de las universidades:

SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO DE ORDEN ARGUMENTATIVO: TESIS/ ARGUMENTO/ CONCLUSIÓN.

La argumentación tiene naturaleza persuasiva: captar la adhesión de los receptores a la opinión emitida por el autor del texto haciendo que el receptor conciba esa opinión y la evalúe de una determinada manera; por tal razón la argumentación se apoya en hechos (fenómenos fácticos) que asumen carácter de problemas que reclaman una solución, la cual representa la

posición del enunciador, también utilizan como razones en favor de una propuesta o de una decisión.

En términos más generales, en el orden argumentativo, los fenómenos fácticos funcionan como argumentos conducentes a una conclusión que refleja el juicio u opinión del autor. Por tal razón una de las claves del orden argumentativo es la presencia de una conclusión. La misma puede estar al final o al comienzo, también puede hallarse implícita, pero es indispensable su existencia aunque sea preciso inferirla, para que el texto sea argumentativo. Para lograr esto el autor debe desarrollar la estructura que lo garantiza, pues debemos tener presente que la comprensión del lector es responsabilidad del autor que escribe-produce el texto.

Como sucede en otros órdenes discursivos, la argumentación se define por un focus contextual constituido por la relación entre hechos y opiniones. También forma parte de su esencia las relaciones de coherencia global, es decir, la vinculación entre los argumentos y la conclusión. En la argumentación se relacionan los hechos entre ellos y la conclusión. Como ejemplos de elementos axiológicos (es decir, los que expresan juicios valorativos) encontramos expresiones como “muy alta”, “más fácil”, “es indudable”, “sin duda”, “indudablemente”, “seguramente”, “es indiscutible”, “parece”, y un significativo número de expresiones, como los adverbios terminados en *mente*. Todo esto lo va exponiendo su autor en el cuerpo del escrito y para ello emplea un número variado de párrafos que se integran al texto como un todo.

Muy pocas veces se indica de manera explícita una conclusión mediante fórmulas como “así que”, “de modo que”, “en conclusión” y otras similares, a menos en la prosa escrita. Ello es explicable en los casos en que la conclusión se halla implícita, pero aun cuando esté claramente expresada, es ocasional su identificación por medio de este tipo de recursos. Finalmente en el orden argumentativo, la coherencia se manifiesta a través de sus operadores y conectores argumentativos que señalan la conclusión y los

argumentos. Cuando escribimos el texto propuesto, independientemente del orden al que se adscribe, debe respetarse la estructura: tesis/ argumento/ conclusión.

Como en este momento nuestro interés se centra los textos argumentativos, te presentamos a continuación un mapa conceptual donde se refleja el proceso de la escritura y los asuntos aquí desarrollados. Observa entonces y analiza cómo el momento de la escritura, propiamente tal, en estos textos se logra gracias a la utilización de los párrafos argumentativos. Además detalla que culminada la escritura en su totalidad, al final vas a tener un cuerpo de ideas organizadas y estructuradas de tal manera que tu interlocutor-el lector del escrito- verá que el texto está bien estructurado porque refleja: el inicio, el desarrollo y el cierre de las ideas y del texto mismo.

Nuestro interés está en que captes inicialmente estos aspectos que se tratarán en profundidad en el capítulo siguiente y que los tengas presente. Puedes destacar en la introducción y cierre una variedad de párrafos, como aprecias en el gráfico N°14 que nos sirve de referencia. Además que el cuerpo de ideas también permiten utilizar otros distintos. Ello se debe a que para que el texto sea redondo; es decir tenga clara unidad expositiva el autor, tú, debe usar recursos que te permitan abrir y cerrar adecuadamente una vez que hayas sustentado para convencer a tu lector, pero por los momentos, no adelantaremos más asuntos.

LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

El artículo de opinión

Escribir un artículo de opinión exige un conocimiento profundo del tema sobre el cual se va a enjuiciar. Igualmente es necesario determinar a quién va dirigida la opinión, así como emplear un vocabulario adecuado, estilo y

técnicas diversas. Igualmente hay que tener presente que los textos de orden argumentativo y, específicamente el artículo de opinión, tienen una superestructura: tesis/ argumento y conclusión. Por ello, aun diciendo lo mismo no se puede usar el mismo lenguaje; por consiguiente y en función de a quien se dirija el artículo, necesitamos precisar algunos asuntos esenciales:

- a) Determinar los propósitos de escritura a lograr.
- b) Preparar el esquema: tesis/argumento/ conclusión.
- c) Cuidar la extensión.
- d) Reforzar las opiniones con razones, motivaciones reales, estadísticas.
- e) Cuidar que el sentimiento y emotividad no sean los únicos elementos impulsores, a objeto de evitar la subjetividad en los escritos.

Concluidos estos aspectos sobre el artículo de opinión, te proponemos la realización de la lectura de algunos artículos de opinión para verificar en la práctica, cómo se manifiesta en cada uno de ellos la estructura formal de la exposición de las ideas del autor en término de la tesis que sustenta, los argumentos con los cuales la defiende y las conclusiones a las que arriba tras la discusión. Pensamos en textos como: “La escritura es una tecnología de Walter Ong, “El mal de la viveza” de Úslar Pietri, entre otros.

El ensayo

El ensayo es el más joven de los géneros literarios. Nace con las obras de Montaigne, escritor francés que utiliza por primera vez el término para titular una de sus obras. El significado de ensayo, o *essais* en francés, significa prueba, experimento, intento. El ensayo es así un producto híbrido e interdisciplinario. En él podemos encontrar características del trabajo científico, la crítica y la poesía, sin embargo lo más importante para el ensayo es la carga que lleva su imaginario y su mirada personal.

En el ensayo es pues común conseguirnos con rasgos que lo definen: su estructura es libre, se consigue con frecuencia citas que buscan conectar el

presente del tema con una tradición pero a la vez buscan una nueva dimensión del problema tratado, suele trabajar con estructura deductiva, presenta variedad temática, así como un enfoque personal y el carácter subjetivo para interpretar los asuntos tratados. Pero como el propósito del autor es exponer un tema cualquiera, analizarlo y comentarlo según su enfoque particular, lo crucial es que sigamos el curso de la exposición, el pensamiento y que como lectores seamos activos y fijemos posición.

Condiciones generales para escribir un ensayo:

- Conocer a fondo el asunto tratado.
- Ceñirse estrictamente a él sin abordar otras cuestiones.
- Documentar o fundamentar cada aseveración con argumentos precisos.
- Conocer el mayor número de opiniones ya dadas sobre el tema para aceptarlas o rechazarlas.
- Aportar algo nuevo sobre el tema y la manera de abordarlo.
- Proyectar el asunto de manera diferente a como lo han planteado otros autores, o referirse a aspectos no tratados todavía.
- Despertar el interés del lector: del especializado y del que no lo es.

Características del ensayo:

- Está escrito de forma impersonal –3ª persona (singular o plural) o de forma personal 1ª persona del plural.
- Estructura libre, de forma sintética y de extensión breve.
- Variedad temática
- Estilo cuidadoso y elegante.
- Tono variado (dependerá del estilo del autor)
- Amenidad en la exposición del tema.
- Está sometido a una experiencia individual.

Clasificación del ensayo

- Los ensayos pueden distinguirse tanto por el tema o por la función que cumplen.
- Ensayo personal (uno habla del autor y de sus opiniones sobre hechos y cosas)
- Ensayo formal (se aproxima al trabajo científico)
- Ensayo de exposición de ideas (comunica al lector ciertas ideas)
- Ensayo poético (lo poético predomina sobre las apreciaciones)
- Ensayo crítico (analiza y enjuicia cualquier idea).

La redacción del ensayo

- **Fundamentación.** Para lograr que nuestras ideas tengan una base sólida, debemos expresar nuestra opinión en pocas palabras; además, preguntarnos ¿por qué? , ordenar las respuestas y escribirlas en serie.
- **Argumentación.** Después de fijar la posición, debemos buscar los posibles vacíos de nuestra postura y responderlos, de esta forma tendremos una exposición sólida.
- Jerarquía de contenidos. Lo más importante es determinar cuáles son las ideas principales y secundarias. Desde allí podremos ordenar las ideas alrededor de aquellas que le dan el sentido al texto.

El informe un tipo de texto expositivo/argumentativo

El informe es un tipo de texto de orden expositivo-argumentativo que puede ser definido como una comunicación destinada a presentar de manera clara y pormenorizada, el resumen de hechos o actividades pasadas o presentes que sirven de base para la toma de decisiones (Fernández 1997:123). La información consiste en una serie de datos que están sustentados en documentos que se presentan. Puede llevar ilustraciones como cuadros estadísticos, gráficos, fotos, dibujos, mapas, planos, entre otros recursos que le sirve de apoyo a su autor.

Desde otra perspectiva, puede decirse que el informe es un escrito destinado a ser utilizado por más de un lector, preparado generalmente por requerimiento, elaborado conforme a un plan y destinado a permitir la comprensión de situaciones complejas y la toma de decisiones sobre ellas (Román, 1992:47).

Es frecuente en un informe la interpretación del emisor, así como sus conclusiones y recomendaciones en torno a la situación o problema que lo motiva; por ello su autor expone asuntos solicitados y argumenta sobre la posición que asume ante la situación compleja que requiere una toma de decisión. Tiene peculiaridades pero al clasificarlo es importante que su autor tome en consideración para clasificarlo los criterios de funcionalidad, finalidad y formalidad que plantea Román (1992).

El informe examinador: desde el punto de vista funcional, contiene información, datos destinados al análisis o interpretación por parte de quien coordina, dirige o gerencia.

De acuerdo con el criterio de finalidad, es un informe que persigue cambios, toda vez que contiene información y datos relacionados con las políticas de las organizaciones; se caracteriza por ser innovador, se refiere a cambios y contribuye a mantener al día y en permanente dinamismo a la organización; su función específica es el análisis, la exposición o la promoción de modificaciones importantes en la manera de hacer las cosas en la organización; en este sentido, contribuye con la toma de decisiones en función de cambios significativos (de estrategias, técnicas entre otros).

En su contenido, este informe presenta resultados preliminares, parciales o aproximaciones, que pueden conducir a otro análisis. Su función es informar de manera rápida sobre situaciones que contribuyen al desarrollo normal en el proceso de una organización.

El **informe de experiencia** contiene los aspectos más representativos de la planificación de una experiencia investigativa de campo, su proceso, conclusiones y recomendaciones. Se estructura en fases que deben cumplirse: tema, objetivo, situación-problema, lugar, tiempo y desarrollo de cronograma, métodos y técnicas, población, recursos, conclusiones y recomendaciones.

El **informe expositivo**, en cambio, es aquel en que el autor se limita a exponer una serie de datos informativos, hechos, situaciones etc., pero sin analizarlos, ni interpretarlos. En consecuencia, estos informes tampoco contienen conclusiones. Un ejemplo de ello es el “Informe expositivo de acopio de corpus” sobre un área particular de interés en una carrera determinada, como la ingeniería informática, tal como han hecho nuestros estudiantes de la UCAB. En se registra y expone lo que acontecido en la experiencia en investigación: las fuentes consultadas, bien sean en formato físico o digitalizadas, la tarea que asumió cada integrante del equipo, las entrevistas realizadas para conocer en una dimensión mayor que la ofrecida por la lectura de fuentes, al recoger la mirada de los expertos, entre otras actividades que se registran.

EL ORDEN DIALÓGICO

El discurso dialógico oral es el que empleamos en nuestra vida diaria cuando conversamos. En él se han identificado rasgos que lo tipifican como su *estructuración en turnos y pares de adyacencia*, propios de la interacción oral. Si observamos, por ejemplo, a personas conversando, podemos notar cómo se van tomando turnos en la conversación; inclusive se solapan las participaciones o intervenciones entre quienes conversan.

En los textos dialógicos los participantes del acto comunicativo hablan de sí mismos y del contexto. Sin embargo, en ellos se da cabida a cualquiera de

los órdenes del discurso: dentro de un diálogo puede haber narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción.

En su forma típica, es decir, cuando no se está narrando, describiendo, argumentando, exponiendo o exhortando a una acción, los enunciados del orden dialógico presenta entre sí relaciones de coherencia que difieren bastante de los otros órdenes porque no solo son relaciones de coherencia semántica, sino también relaciones de coherencia pragmática. Quiere decir esto que en el diálogo, más que entre proposiciones tiene que haber congruencia entre los actos de habla. A un saludo no se puede responder con una orden (excepto en determinadas circunstancias contextuales, por supuesto).

Las relaciones de coherencia pragmática son de naturaleza funcional. Muchas de ellas han sido tipificadas mediante los llamados “pares de adyacencia”, que son pares convencionales de acción-reacción, es decir, los que señalan una acción y una respuesta típica. Son pares de adyacencia por ejemplo, pregunta-respuesta, saludo-saludo, y petición-concesión / negativa. Otras de estas relaciones funcionales son la corrección, la especificación, la explicación, el énfasis, oposición, no es la proposición, la que tiene el contenido de explicar o especificar la anterior, sino el acto de habla: cada acto de habla “sirve para” corregir, explicar, enfatizar y objetar el precedente o para preparar o introducir el siguiente. Evidentemente que aparte de estas relaciones de coherencia pragmática, en los textos dialógicos tiene que existir cierta coherencia semántica.

También podemos conseguirnos con frecuencia, con textos dialógicos escritos.

Esta clase está conformada por esos fragmentos dialogados que a veces se hallan en la prosa escrita. Esos diálogos son una traslación a la escritura de la interacción oral. Además, este tipo de textos presenta una constitución similar a la de la conversación, si bien sin los titubeos, falsas entradas, cambios bruscos de tema, e incoherencias que suelen estar presentes en las

conversaciones espontáneas que se estructuran en turnos. En el caso de los diálogos escritos, estos cambios se marcan gráficamente mediante guiones

ORDEN DESCRIPTIVO

Es el orden discursivo que se produce cuando quien habla alude a fenómenos en el espacio. Para algunos autores no existe independientemente de la narración pues difícilmente al contar, no se va caracterizando, simultáneamente, a quienes están implicados en la historia. En ella, el hablante se coloca en la perspectiva del espectador, como acontece en la narración. Refiere, en tanto orden discursivo, lo que captan sus sentidos. A veces describe también atributos que deriva de su conocimiento (“inteligente”, “humilde”, “audaz”, etc.)

Hay textos exclusivamente descriptivos como los que aparecen en las contratapas de los libros y al comienzo de los artículos presentados en forma de notas del editor. Pero, de hecho, hay muchos otros textos puramente descriptivos: los avisos clasificados, algunos textos publicitarios, notas enciclopédicas (textos de Botánica, Zoología, entre otros, donde se describen flores, animales, dispositivos y aparatos, por ejemplo), textos que hablan de decoración (cómo es un apartamento) entre otros. Además, las características o propiedades enumeradas se yuxtaponen sin que se requiera conector alguno. Sin embargo, a veces tropezamos en las descripciones una cierta sucesión, no de carácter temporal sino espacial, lo que si bien no necesita conectores, a menudo emplea expresiones como “al lado”, “al fondo”, “a la izquierda”, “arriba”, por ejemplo, y que pasan a conformar marcas propias de este orden discursivo.

Ya hemos referido el *Focus contextual* que es un rasgo que propone Werlich en tanto unidad cognoscitiva mínima típica de cada orden discursivo: si atendemos en este momento a la descripción, podemos comprobar que esta puede componerse de hechos aunque en realidad estos se desempeñan

como atributos de las entidades en el espacio a las que hacen referencia. La esencia de la descripción es, pues de carácter de atributos o de propiedades que adquieren los hechos que en la descripción no guardan entre sí otra vinculación que la de ser atributos de una misma entidad. Describir es, entonces, relacionar atributos; bien sea en forma espacial, superpuesta o en referencia a alguna entidad del espacio.

Como ejercicio libre, sin mayores pretensiones de comprobación y a modo de cierre de este capítulo, te ofrecemos la lectura de un fragmento del cuento “La siembra de ajos” del escritor venezolano Arturo Úslar Pietri. Léelo dejándote llevar al lugar y recuerda lo que hasta ahora hemos trabajado sobre los órdenes discursivos aquí estudiados y la manera como los humanos nos comunicamos con el entorno.

La siembra de ajos de Arturo Úslar Pietri (fragmento)

Doblado sobre la tierra, aporcaba los surcos con movimientos iguales, la cabeza gacha sacudida por el golpe de la escardilla al extremo de los brazos. A cada golpe una profunda respiración le resbalaba por el negro tórax desnudo. Se veía los pies terrosos y cuarteados entre la tierra removida, que daba olor a sueño y a lluvia.

A ratos se interrumpía, alzaba la cabeza, se secaba el sudor del rostro con el dorso de la mano y apoyado sobre el cabo de la herramienta miraba el paisaje. La vega estrecha entre colinas, manchada a pedazos de tierra fresca y de verdor de cultivos; más lejos, junto al bosque de samanes que cerraba el fondo, otro peón; más cerca, a la sombra de un mango enorme, frente al establo de las vacas, cruzaba el isleño, amo de la plantación; y junto al establo, en el corredor chato de la casa del amo, veía a la hija mulata con un traje de flores rojas y azules. Pero sobre todo se destacaba el verde profundo de la siembra de ajos con sus juncos lisos, como una laguna.

Se inclinó de nuevo sobre la tierra y volvió a su labor. A cada golpe la respiración profunda le sacudía el cuerpo. El sudor corría, goteaba y caía sobre su sombra deformada en el surco como el contorno de un animal.

Sintió primero una impresión de frescura desde los cabellos hasta las piernas. Era la brisa. A su contacto se incorporó de nuevo para mirar hacia la siembra de ajos. Los tallos lisos se agitaban suavemente. Abrió la boca hacia la brisa y cerró los ojos, esperando. No tardó en llenarse el aire del olor penetrante del ajo. Un frío escozor lo conmovió. Tragó saliva por la garganta reseca. Respiraba a profundas bocanadas sedientas el olor áspero

y tibio de ajos. Se pasó las manos por el pecho y sintió la piel erizada.. Solo entonces abrió de nuevo los ojos y miró hacia el corredor de la casa del isleño. Allá estaba el traje floreado de la mulata. Miraba con fijeza y fuerza como para borrar la distancia. El olor penetraba por todos sus poros y lo inundaba.

Veía e imaginaba lo que no veía. Casi le hablaba y la sentía en el olor de ajos. La temperatura de su piel. “Quemas, mulata.” El moño oscuro que le remataba el pelo, para tirar de él hasta que abriera la boca carnosa. “Te muerdo, mulata.” Hasta que los brazos de ella lo apretaran, lo apretaran recio para cortar la respiración. “Huele a ajo, mulata.” Hasta que los dos desaparecieran y se consumieran en aquel olor espeso y cálido.

Olía a sudor fresco. Todo el campo era de carne dura, sudorosa, con un vaho casi verde de ajos. Olía a rincón oscuro y puerta cerrada. Olía a luz de candil. Olía a tierra. Sintió el calor seco. Se había ido la brisa. Quitó los ojos del traje con flores y advirtió su propia sombra agazapada a sus pies junto al surco. Se rascó con las manos terrosas entre la lana del pelo y escupió a lo lejos. Parecía volver de un mareo.

Lentamente volvió a doblarse, sin pensar en nada, sintiendo únicamente su respiración acompañando el golpe de la escardilla.

Tema 5

Niveles del discurso. El texto como unidad comunicativa.

El nivel global: nociones básicas sobre su estructuración.

- El estudio del párrafo: estructura externa e interna
- La macroestructura semántica
 - La coherencia textual

El nivel local: nociones básicas sobre su estructuración.

La microestructura en el discurso

- La cohesión textual
- Algunos fenómenos cohesivos: elipsis, anáfora y sustitución léxica
- Uso de los conectivos y relacionantes. Marcadores discursivos y conectores.
- La concordancia
 - entre sustantivo y adjetivo
 - entre sujeto y verbo

La perspectiva textualista (Gramática o Lingüística del texto) se basa en el texto como unidad interactiva. Para ella, el **texto** es la unidad lingüística comunicativa de carácter social que posee algunas propiedades que lo estructuran: la **coherencia** (es la capacidad que tiene un texto para actuar como una unidad) puede ser de tres tipos: Coherencia lineal o local. Coherencia global (depende de una interpretación semántica) y Coherencia programática (determinada por el contexto) y la **cohesión** consiste en el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto. Desde esta perspectiva, es importante conocer el empleo de los marcadores como uno de los mecanismos de cohesión del discurso. Estos marcadores son estructuras lingüísticas que permiten cohesionar-dar unidad- a un texto” (Portolés, 1999: 31)

Escribir necesita del auxilio de otros conocimientos previos para la comprensión y la producción. Es importante, entre estos conocimientos, tener presente que texto, no es aquí, equivalente a libro, que es la asociación a la que se viene acostumbrado desde los estudios de Educación Primaria y Media. Con base en estas ideas, hoy se requiere del conocimiento de la lingüística textual. Ésta define al texto como una unidad lingüística de interacción social; Bernárdez (1982) por su parte, lo define como “La unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro. En su estructuración se toma en cuenta dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual (deben ser respetadas en todos los juegos) y las del sistema de la lengua (deben manejarse con soltura)” (Bernárdez, 1982: 85).

Como vemos, cuando producimos un texto, estamos interactuando con otros porque el texto es no sólo una unidad lingüística sino que nos permite interactuar socialmente y así nos comunicamos porque es producto de nuestra actividad verbal que en tanto humanos somos capaces de desplegar.

Cuando producimos un texto no sólo nos comunicamos, sino que al llegar a satisfacer nuestra necesidad comunicativa, al cierre del texto está presente no sólo el final de lo que queríamos comunicar, sino de las ideas que pensábamos transmitir; de allí que se hable del cierre semántico y comunicativo de los textos. Pero para que ello se produzca, debe estar elaborado coherentemente porque la intención que tenemos como hablantes, al crear dicho texto es comunicarnos con nuestro interlocutor; es decir, aquél a quien va dirigido, por lo tanto, hay reglas que deben respetarse para que el texto cumpla su cometido comunicacional: las que son propias del nivel textual y las que pertenecen al sistema de la lengua que empleamos y que deben conocerse y aplicarse a cada caso comunicativo.

La lectura y la escritura significan, entonces, formas de competencia textual o conjunto de competencias para **comprender y producir textos**. Para ponerlas en práctica se requiere aplicar estrategias y seguir pasos. Pero no podemos avanzar en lo que no conocemos y en el caso de la lengua, pasa por la comprensión de los elementos que la integran. Es necesario entonces conocer y manejar adecuadamente los elementos que conforman la estructura textual; es decir, saber el nivel global del discurso que implica: la superestructura, la macroestructura semántica y la microestructura gramatical o lingüística. Todas ellas, elementos de un mismo fenómeno que no pueden ser tratados aisladamente. De allí que la propuesta del presente trabajo parta del modelo comunicacional en la didáctica de la lengua para iniciar este capítulo.

EL NIVEL GLOBAL DEL DISCURSO: NOCIONES BÁSICAS SOBRE SU ESTRUCTURACIÓN

En las últimas décadas diversos autores han estudiado la lengua desde procesos dinámicos e interactivos, entre los que destacan el de la lectura y el de la escritura. En lo que respecta a este último, Smith, experto de lectura explica la escritura como un proceso de transacción entre el escritor y el

texto; es decir, de construcción de significados a través de los subprocesos de pre-escritura (desde donde el escritor genera las ideas), de escritura (cuando el autor redacta, construye significados) y reescritura (el momento en que revisa y edita el texto).

Flowers (1979), explicaba el proceso de la escritura haciendo una similitud entre el escritor y cuatro términos: loco, arquitecto, carpintero y juez. Se es *loco*, cuando el escritor deja fluir todas las ideas que surgen en su mente y escribe sus ideas en oraciones sin que tengan ningún juicio previo. Es *Arquitecto*, al seleccionar párrafos y organizarlos en una estructura con secuencia lógica. Luego es *Carpintero*, al construir las ideas y lograr una secuencia lógica en cada oración que ya había construido, pero que ahora estructurará los párrafos del escrito dándoles sentido. Finalmente será el *Juez* que inspeccionará los aspectos formales de la escritura: puntuación, ortografía, gramática a fin de obtener como resultado un escrito elegante.

Este proceso que despliega el escritor debe analizarse, por lo tanto te proponemos que trabajes de manera consciente el proceso de la escritura. Es importante ver cómo para llegar a un texto acabado es necesario pasar conscientemente por pasos previos. Estos te garantizarán la elaboración adecuada de sus párrafos que – al ir permitiendo consolidar las ideas y con ellas el curso de tu pensamiento, se integran en un todo, en una unidad a la cual llamamos texto.

EL ESTUDIO DEL PÁRRAFO: ESTRUCTURA EXTERNA E INTERNA

El párrafo es la unidad de mayor información del texto, es una unidad de pensamiento coherente y en tanto unidad comunicativa lingüística es de carácter interactivo. El párrafo es, entonces, el elemento mayor que va conformando el curso de nuestro pensamiento y consolidando nuestras ideas en el texto final al cual llegamos al escribir. El párrafo es así, una unidad

comunicativa y como aquí partimos del texto como unidad mayor, debemos orientarte en cómo el se conforma, lo que implica que conozcas a lo interno, los párrafos que consolidan esa unidad mayor llamada texto. Veamos, entonces:

El párrafo se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Posee una extensión variable; variabilidad determinada por el propósito que persigue y el énfasis que el autor da a una idea.
- Enlaza varias oraciones en torno a un tópico que va de una oración a otra relacionando los detalles.

El párrafo posee una estructura externa e interna. La estructura externa del párrafo la determinan: **la sangría** (espacio obligatorio ubicado entre el margen y el escrito inicial, correspondiente a unas tres a cinco letras), el uso de la letra **mayúscula en el inicio** del renglón y **el punto** que puede ser **aparte o final**. Leamos, entonces, el texto que aparece a continuación:

La profesión de estudiante por Teresa Serafini

Se dice que se va a la escuela para aprender; pero ¿aprender qué? Algunos responden que historia y matemáticas, otros, que algún método de estudio que ayude a desarrollar la capacidad propia de aprender, incluso en el mundo del trabajo. De hecho, en la organización actual de la escuela, los estudiantes adquieren a menudo nociones relacionadas con diversas materias más que métodos generales de estudio. Cada estudiante se organiza por sí solo creándose hábitos de estudio como autodidacta. Los estudiantes que son buenos en la escuela no necesariamente son los más inteligentes y estudiosos; aunque son a menudo más eficientes los que han sabido elaborar un buen método de estudio.

Los buenos estudiantes en la escuela comprenden lo que deben hacer, no pierden el tiempo, logran interactuar con los profesores entendiendo qué es lo que éstos quieren y presentan bien los resultados de su estudio; han conseguido sobre todo tener una relación fácil con el estudio y viven su vida de estudiantes. En cambio, muchos tienen dificultades y obtienen resultados inferiores a sus esfuerzos, aun teniendo cualidades positivas, porque trabajan de manera desordenada y desperdiciando energías. Estos estudiantes pueden considerarse "diletantes" del estudio que no han logrado adquirir un buen método de trabajo. Veamos cuáles son sus problemas más típicos:

*Ante todo, a algunos les cuesta organizar sus actividades cotidianas. A veces pasa horas frente a un libro, pero distraídos y desganados. No hacen proyectos que vayan más allá de la jornada y se ven en dificultades ante cualquier tarea o lección que requiera más tiempo (el diagnóstico es: **incapacidad para planificar y organizar el tiempo**).*

Otros estudiantes leen y releen el mismo párrafo durante horas intentando aprenderlo de memoria sin lograr, sin embargo, comprender su significado (el diagnóstico es: **falta de concentración**).

Otros, mientras preparan la lección o un examen, realizan una primera lectura exploratoria de todos los textos que deben preparar para pasar luego a una segunda y más tarde una tercera lectura, sin tomar jamás un apunte y sin fijar las ideas, hallándose así frente a graves dificultades de memorización y sintiéndose perdidos en el momento de llegar al trabajo final (el diagnóstico: **falta de capacidad para seleccionar información**)

Algunos asisten a clase diligentemente llenando cuadernos enteros con apuntes, pero no vuelven a mirarlos hasta pocos días antes del examen, dándose cuenta entonces de que los apuntes se han vuelto incomprensibles por la distancia en el tiempo (el diagnóstico: **incapacidad para utilizar apuntes propios**)

Otros leen y fichan libro tras libro hasta el día anterior a la lección o al examen, dejando sólo la noche anterior a la prueba para llegar al resultado final de su trabajo (el diagnóstico es: **ignorancia de los tiempos necesarios para memorizar**).

Otros estudian y son capaces de repetir la lección en casa un día antes; pero luego, frente al docente, rinden poco, no saben expresarse bien y nunca responden con precisión a sus preguntas (el diagnóstico: **falta de control de las propias emociones**)

Algunos estudiantes universitarios se presentan al examen a veces con la actitud de quien deja todo al azar, habiendo preparado mal muchos temas para la prueba; otros, en cambio, nunca se sienten preparados. Existen casos límite de los que llegan al día del examen y renuncian y vuelven a casa (diagnóstico: **falta de equilibrio**)

Por otra parte hay estudiantes no motivados porque algún maestro los ha tildado de "negados" para una materia en particular, que no se reponen más de este juicio severo mientras que solamente haría falta un acto de coraje y ponerse a estudiar con convicción (el diagnóstico es: **falta de confianza en sí mismos**)

Los hay también veleidosos que un día se proponen: "Hoy cambio de vida y me pongo a estudiar en serio"; comienzan a pasarse doce horas frente a los libros, dejan de ver a los amigos, de ir al cine o al gimnasio, para ceder luego, muy pronto, y recomenzar siendo como al principio (diagnóstico: **falta de continuidad**).

Como hemos visto, son muchas las causas de las dificultades para afrontar el estudio, pero todas pueden resumirse en una categoría más general: **la falta de método en el estudio**. Con frecuencia, los estudiantes que no son "buenos" en la escuela pueden mejorar sensiblemente su rendimiento si comprenden sus propios errores y reorganizan sus actividades de estudio.

El lector podrá quedar perplejo frente a la distinción entre estudiantes buenos y estudiantes menos buenos. A menudo se dice que "ser bueno en la escuela no significa tener éxito en la vida"; sin embargo, y con alguna excepción, esta afirmación es falsa.

Numerosas investigaciones han demostrado una fuerte correlación entre el éxito escolar y el éxito en la vida; por otra parte, es fácil para un adulto darse cuenta de ello analizando los logros de los compañeros de escuela. Tener éxito requiere cualidades muy diversas que van desde el espíritu de iniciativa a la tenacidad, de la capacidad de tratar con los demás a las dotes más abstractamente especulativas. La escuela es el primer ejemplo de comunidad en la cual cada uno debe encontrar su propio espacio, desarrollando sus mejores cualidades. Este libro propone

algunos problemas y presenta algunas técnicas para mejorar los propios métodos de estudio y afrontar con un método mejor la profesión de estudiante.

Observemos nuevamente el texto anterior. Nos daremos cuenta de la existencia de catorce párrafos y que cada uno comienza con sangría, uso de mayúscula y terminan en un punto: los trece primeros, en punto y aparte; el último, en punto final. La estructura interna del párrafo la determinan las oraciones o ideas (principales y secundarias) que son utilizadas y el orden en que se presentan para enunciar y desarrollar el pensamiento. Todo ello lo puedes comprobar haciendo una lectura detallada de lo que acontece a lo interno de cada párrafo, en una lectura de pesquisa y cuidadosa donde demuestres, de paso, tu rol de lector activo.

La oración o idea principal proporciona la idea central del autor. Ella no ocupa un lugar fijo dentro del párrafo, puede ir ubicada en el inicio, en el centro o en el final del mismo todo depende del estilo del autor. Lo que sí es determinante es el hecho de que si se suprime la oración principal, el resto de las oraciones incluidas en el párrafo carecerían de sentido; sin embargo, hay que tener presente que dicha oración principal pudiera no estar explícita, por lo cual es labor del lector activo su reconstrucción.

La unidad como característica fundamental del párrafo indica la redacción adecuada de este. Por ello, todas las oraciones o ideas de un párrafo deben estar relacionadas con la idea principal para que pueda decirse que hay unidad y que su estructura es coherente. Sigamos trabajando ahora con los contenidos sobre el párrafo y recordemos que, junto a la idea principal, están las secundarias.

Las oraciones o ideas secundarias contribuyen con la unidad del párrafo. Ellas se relacionan con la principal y la amplían mediante explicaciones que le dan mayor claridad, consolidan y la hacen más relevante. Así, las oraciones secundarias amplían la principal mediante argumentos, ejemplos, contrastes, repeticiones.

Hay párrafos en los que las oraciones o ideas secundarias amplían o explanan la principal mediante argumentación; se debe a que ellas se proponen persuadir al lector, para lo cual presentan unos planteamientos: hechos y opiniones. Para esto se valen de la sustentación y la demostración por medio de razonamientos o justificaciones. Un ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente párrafo:

Las noticias son producto del análisis, la investigación y la interpretación del periodista. "Interpretación" es entonces la palabra clave que implica no solo conocer antecedentes, sino que exige el análisis, la penetración en los hechos, para determinar su significado. Esto hace de la interpretación el arma periodística por excelencia

Como podemos observar, el párrafo está constituido por cuatro oraciones y la que contiene la información esencial es la primera. Las dos siguientes amplían a la principal mediante razonamientos, que son los argumentos para persuadir al lector.

Cuando las oraciones secundarias amplían la principal mediante ejemplificación, lo hacen para ilustrar, demostrar con detalles la explicación a fin de reforzar la información o los planteamientos expuestos.

En el párrafo siguiente encontramos que las oraciones o ideas secundarias amplían a la principal mediante ejemplos:

La mañana es el despertar del día. Las flores abren sus colores a la luz acariciadora y vivificante del sol; los insectos de mil colores abandonan sus escondrijos; cantan las aves, bailan los corderillos juguetones; y los niños, bulliciosos, saltan de la cama poblando el espacio de gritos, risas y algazara. La quietud y el silencio, asustado, corren a esconderse en espera del retorno de las sombras nocturnas.

Cuando las oraciones secundarias amplían la principal mediante contraste, lo hacen para oponer ideas, posiciones; para contraponer

conceptos o introducir objeciones. En el siguiente párrafo hay un ejemplo de ellas:

Algunas personas cuando desean recrearse a través de la pantalla, prefieren hacerlo en el cine. Este ofrece mejores imágenes y sonido y la posibilidad de concentración gracias al ambiente silencioso y oscuro. Sin embargo, la televisión casera, a pesar de ser una pantalla de menor tamaño, ofrece la comodidad del hogar; ella evita que nos desplacemos a otro sitio si podemos recrearnos en nuestra propia casa.

Cuando las oraciones secundarias amplían la principal mediante repetición, incorporan la misma información para reforzar los planteamientos, aunque con otras palabras. Un ejemplo de ello lo vemos en el siguiente párrafo:

El diálogo es la interacción de ideas y opiniones entre dos o más personas; es una plática o intercambio de información entre interlocutores. En el diálogo o conversación se aprecia la actuación del emisor y del receptor de los mensajes, la cual será eficiente si se maneja adecuadamente el mismo código.

Conciencia de la estructura del párrafo implica demostrar habilidades de quien escribe para formular su pensamiento en unidades de sentido íntimamente trabadas y de quien lee para descifrar el pensamiento del autor del texto.

Los párrafos según su función o lugar que ocupen en el texto

Dijimos que el párrafo es la unidad mayor de información del texto. En su estructura debe estar presente el inicio (párrafo introductorio), el desarrollo (párrafos informativos, narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos) y el cierre (con párrafo conclusivo).

Es necesario que los párrafos no aparezcan como elementos sueltos que se anexan uno al lado de otro y conforman así el texto, sino que la concatenación de enunciados entre los párrafos se dé a través de los conectivos. Ellos son elementos de enlace siempre necesarios para darles el sentido adecuado, de acuerdo con la intencionalidad de los mismos.

En el caso específico de los textos argumentativos (de frecuente uso en la universidad y que representan la mayor exigencia en la vida universitaria), debemos respetar la estructura formal del texto que escribimos y por ello, nuestro escrito necesita mostrar la existencia de una unidad total del curso de nuestro pensamiento. Esto se logra cuando organizamos nuestras ideas en un todo estructurado llamado texto, en donde se hacen presentes como una unidad los párrafos que a continuación precisamos:

El **párrafo introductorio** tiene como propósito plantear el tema, establecer sus límites o dar sus antecedentes. Intenta envolver al lector para que el interés generado lo lleve a seguir leyendo.

El **párrafo de transición** tiene por función, enlazar dos párrafos, cuando el autor se aleja en el segundo del punto de partida establecido en el anterior. Su método de desarrollo estará determinado, en buena medida, por el tipo de los párrafos a los cuales sirve de enlace.

Los **párrafos de desarrollo** hacen el cuerpo del texto. Cada uno contribuye específicamente al desarrollo de la totalidad. Este párrafo responderá, en cuanto a modo de expresión, al uso particular que se haga de él como parte del conjunto. Admite todas las posibilidades en cuanto a

método de desarrollo: definición, análisis, razones y argumentos, detalles, comparación y contraste, analogía, ejemplos, reiteraciones, entre otros.

El **párrafo final o de conclusión** tiene la función de cerrar el ciclo de pensamiento que se abrió con la introducción. En un escrito muy informal puede constar de una oración meramente de cierre. En casos más formales puede ser una recapitulación de los puntos básicos del contenido, una reafirmación más o menos emotiva de la tesis o de la idea central, una cita que sintetiza el sentido, una referencia a una idea o evento mencionado antes, entre otros. Sigamos trabajando ahora con los contenidos sobre el párrafo y recordemos que, junto a la idea principal, están las secundarias.

La oración tema u oración central en el párrafo.

Hay en casi todo párrafo una oración que expone o resume la idea principal. Es el centro de unidad y coherencia del párrafo. El desarrollo de las ideas que componen el párrafo consiste, la mayoría de las veces, en un análisis de esa oración central. Puede estar expresada abiertamente o derivar en forma implícita de la totalidad del párrafo, para lo cual se realiza un proceso inferencial. Un buen párrafo desarrolla una sola idea y cada una de las oraciones está relacionada con esa idea y debe contribuir a ampliarla. Veamos le siguiente ejemplo:

¿Cómo aprender a escribir?

Una de las mayores inquietudes y preocupaciones es la de aprender a escribir, aunque no hay fórmulas se podría decir que la mejor forma es leyendo y escribiendo. Así es, al leer es posible analizar la manera como se expresa un autor, cómo organiza y desarrolla sus ideas. Para aprender realmente de un autor es importante leer cada texto cuantas veces sea necesario, buscando una mayor comprensión del mismo. Este ejercicio permite aclarar las propias ideas en tanto que se va reescribiendo el texto leído y simultáneamente va facilitando la posterior escritura del contenido deseado.

Escribir no es solo copiar o transcribir las ideas dichas por un autor. Por lo tanto es necesario tener a la mano unas herramientas básicas para escribir y desarrollar una serie de estrategias que permitan elaborar una composición propia.

Una vez leído el texto, podemos inferir (deducir) que la idea central es el aprendizaje de la escritura como proceso.

LA MACROESTRUCTURA SEMÁNTICA:

La coherencia textual

Las escuelas de Lingüística del Texto señalan que el discurso y el texto poseen unas propiedades de gran importancia. Estas son la coherencia y la cohesión. “la coherencia (...) consistiría en la congruencia entre las distintas partes de un discurso y su compatibilidad con el conocimiento del mundo de los hablantes” (Portolés, 1998:29). Así, el texto se caracteriza por sus segmentos coherentes, su estructura organizativa y su propósito de provocar cambios en el destinatario. Atiende por ello a las condiciones de coherencia y cohesión aludidos por Cassany (1989), quien expresa de cada una lo siguiente:

Coherencia...es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante-irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartado, conclusiones, etc) (Cassany, 1989)

Pero debemos tener presente que esta coherencia que se percibe en los enunciados es producto de que se ha aplicado el principio de la pertinencia que se da en relación a cómo interpretan lo que acaban de decir quienes intervienen en un proceso comunicativo de acuerdo al contexto en que se produce dicha comunicación.

Esto nos permite comprender que el código escrito es mucho más que un simple sistema de transcripción del código oral; es un código completo e independiente, un real medio de comunicación, cuya adquisición significa, además de la correspondencia entre el sonido y la grafía, aprender un código nuevo distinto sustancialmente del oral (Cassany, 1989, 27).

Juguemos un poco con el orden lógico de los enunciados oracionales para que constatemos en la práctica cómo se dan estos procesos y de qué manera se explica en la realidad cotidiana estos asuntos.

El rompecabezas textual.

La estrategia de escritura basada en los rompecabezas¹⁶ constituye una herramienta lúdica muy rica para el docente que los utiliza. Además de divertirnos y compartir, permite trabajar con el uso de los signos de puntuación y lleva al estudiante al convencimiento de que la necesidad de expresarnos y comunicarnos pasa por colocar correctamente los elementos que integran el mensaje, y ello va más allá de utilizar las palabras adecuadas. Entiende así que los signos de puntuación también estructuran el mensaje y facilitan o impiden la transmisión y comprensión de los mensajes.

Una vez armado el rompecabezas de escritura, es importante corregirlo en lo que respecta al uso correcto de los signos de puntuación. Para ello el docente, de forma oral, lo dicta –literalmente hablando- con la adecuada entonación. Es el momento para que los estudiantes coloquen los signos de puntuación y acentos correspondientes.

Finalizado el juego se trabajan estos aspectos formales dentro del contexto de la actividad realizada.

INSTRUCCIONES:

- a) Escuchen atentamente el texto que se leerá a continuación.
- b) Reciban el sobre que el docente entregará a cada equipo.
- c) Abran el sobre y verifiquen que el número de piezas coincida con el número colocado en la parte superior derecha del sobre que se le entregó al equipo.
- d) Armen el rompecabezas y construyan así un texto coherente.
- e) Copien el texto producto del trabajo realizado por el equipo.

¹⁶ Recuerden la experiencia que se tiene de haber jugado con esas imágenes fragmentadas en pequeñas piezas. En la medida en que los vamos armando se van convirtiendo en el paisaje, el animal o la figura. Ello se logra tras la unión adecuada y pertinente de todas sus partes. Trasladada a esta experiencia pedagógica nos enseñan la importancia de la estructuración coherente de nuestras ideas y, aplicados como juego pedagógico, facilitan el trabajo de la escritura.

- f) Desarmen nuevamente el texto y reelabórenlo cuantas veces sea posible, sin modificar el significado original. Escriban cada texto concluido.

A continuación, les presentamos las piezas del rompecabezas textual. Texto “De cómo nos reímos las mujeres” de Ana Black (El NACIONAL 7-A, 2002/02/10)

O NOS CORTAMOS LAS VENAS.

A DIFERENCIA DE LOS HOMBRES

NO NECESITAMOS DE LOS POLÍTICOS PARA REÍRNOS.

Y LES DIJO A ELLOS QUE ERAN EL SEXO FUERTE,

PORQUE SABEMOS QUE TENEMOS DOS OPCIONES:

LAS MUJERES, CUANDO NOS REUNIMOS, NOS REÍMOS DE VERDAD

CUANDO SE CONFUNDIÓ

EL NIVEL LOCAL NOCIONES BÁSICAS SOBRE SU ESTRUCTURACIÓN.

La microestructura en el discurso

La cohesión textual se refiere a la existencia de la conexión entre las diferentes partes del texto. Los autores la han definido como el recurso léxico gramatical que hace posible el entrelazamiento de un enunciado al otro (Sánchez, 1990). También han dicho que ella “consiste en el conjunto de todas las funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto” (Portolés, 1998: 31).

ALGUNOS FENÓMENOS COHESIVOS: ELIPSIS, ANÁFORA Y SUSTITUCIÓN LÉXICA

Durante muchos años y, realmente hasta hace muy poco tiempo, la enseñanza de la gramática de la lengua, se centraba en la oración; hoy, los teóricos han ampliado el espacio y se busca dar respuesta a lo que sucede en los actos comunicativos. Así, desde los años 70 del siglo XX la renovación de los estudios se dio a través de la lingüística del texto, de carácter interdisciplinario, que se ocupa del proceso global de la comunicación; de allí la presencia, entre otras disciplinas, de la pragmática que se ocupa de la utilización de los signos en la interacción comunicativa y la semántica. “La pragmática se concibe para dar cuenta de la diferencia entre lo dicho y lo interpretado” (Portolés, 1998: 10). Así, hoy, cuando hablamos de gramática, debemos agregarle, “del texto”.

Hay variados medios de cohesión para enlazar con sentido las diferentes partes de los textos que escribimos y los más aceptados son los propuestos por Halliday-Hasan (1976). Entre tales medios de cohesión están: la referencia o sustitución, la cohesión léxica, la elipsis y los elementos conectores o conectivos. Veamos algunos a continuación:

La anáfora

Es el uso de una palabra como un sustituto gramatical de otra palabra o de un grupo de palabras precedentes. El elemento sustituido puede estar expresado identificable por la sustitución.

La elipsis

Es una forma de sustitución que ocurre cuando se omite un elemento lingüístico que se recupera fácilmente porque está sobreentendido, en el contexto o por la situación. Ella puede ser verbal y oracional.

E. Verbal

Ejemplo: Ellos **hicieron** acto de presencia; Juan Alfredo, no (elipsis del verbo)

E. Oracional

Ejemplo: ¿Cuál de ellos estaba en el circo? Ninguno (elipsis de: cuál de ellos estaba)

Referencia o sustitución léxica

La sustitución se produce cuando el **antecedente** (referente o sustituido) y el **término anafórico** (o sustituto), aunque no desempeñen la misma función gramatical, expresan la misma idea. De allí que pueda considerársele como un proceso de repetición o de sustitución de un elemento del texto en el mismo texto (Ovalles, 2000: 154)

Ejemplo: María Luisa se entró en un silencio sepulcral; ella únicamente miraba fijo aquel lugar, sin decir palabra alguna. (elipsis del antecedente “María Luisa” por “ella”).

USO DE LOS CONECTIVOS Y RELACIONANTES. MARCADORES DISCURSIVOS Y CONECTORES

Los conectivos, “marcadores”, son unidades lingüísticas que permiten cohesionar –dar unidad- a un texto” (Portolés, 1998:31), contribuyen con la organización lógica de los párrafos y su uso adecuado. Permiten la transición natural de una oración a otra, por lo que son recurso esencial de la coherencia: palabras de transición, expresiones que hagan referencia a ideas antes expresadas a alguna relación lógica o cronológica, pronombres y adverbios que se refieren a un antecedente: palabras que marquen señal en la secuencia del pensamiento. Vemos algunos de los elementos que sirven de relación entre una oración y otra.

Deberíamos así preguntarnos cuáles conectivos están presentes y qué papel cumplen. Para darle sentido al texto, los párrafos como unidades menores que son, deben expresar a lo largo del escrito el propio pensamiento del autor. Esto sucede a medida que el lector establece el diálogo comunicativo con el otro. Para que ese texto exprese lo que realmente quiso decir quien lo construyó, debe cumplir con una estructura que comprende: inicio, desarrollo y cierre, ya lo vimos.

En ese proceso de producción de textos, independientemente de la tipología que se trabaje (cuento, noticia, cartas, textos poéticos, entre otros), es imprescindible el uso de conectivos que establezcan las relaciones pragmáticas entre las ideas y permitan al autor mantener el hilo conductor de su pensamiento y al lector seguir el pensamiento del autor y la estructura de pensamiento que lo consolide.

Cuando hablamos o escribimos, entonces, la intención que nos guía es comunicar algo pertinente, lo que quiere decir que aspiramos que nuestro interlocutor, no solo descifre el mensaje sino que lo enriquezca contextualmente y por ello se vale de los marcadores que facilitan la comprensión. Lo que perseguimos es que nuestro interlocutor conozca de la mejor manera posible lo que queremos transmitirle

A continuación se ofrece un texto para constatar cómo está estructurado y cuál es el manejo que el autor hace, de los marcadores del discurso. Además, para que con esa temática escribamos uno nuestro, de tres párrafos, utilizando los conectivos que correspondan.

La ley del mínimo esfuerzo por Isaías Medina Felizola.

Leía en estos días unos artículos de Tomás Polanco y de José Luis Cordeiro preocupados por la educación y del porqué (sic), en Venezuela, estamos como estamos. Para mí, una de las razones es la práctica desoladora y castrante del mínimo esfuerzo como una constante en nuestra sociedad.

No discuto la verdad de la sombra nefasta de algunos políticos, el fantasma de la corrupción y el facilismo del petróleo, pero también es verdad que nuestra educación familiar y escolar es, generalmente, para el mínimo esfuerzo. Ese intensivo entrenamiento se inicia en la casa, allí padres y madres abnegados y amorosos, empeñados en dar a sus hijos lo mejor de lo mejor, no escatiman en darles todo tipo de apoyo para que sus vástagos, a quienes no exigen a cambio sino el esfuerzo de la obediencia y la sumisión, se sientan como una generación que todo se lo merece. ¿Resultado? El gran mérito de haber nacido vivos y sanos los hace acreedores incondicionales a la mejor educación, a la mejor vivienda, al mejor carro y por supuesto también al mejor país, pero... sin haber hecho nada para ello y sin esfuerzo alguno de reciprocidad que no sea el de sumisión y acatamiento.

En el colegio continúa y se acelera el entrenamiento, porque allí en lugar de pensar por nosotros mismos copiamos y repetimos el mensaje del profesor, quien a su vez repite como loro amaestrado lo que el libro dice. El caletre, horrenda costumbre de aniquilamiento personal, ampliamente difundida y compartida, además de estimulada y aceptada, destruye creatividad, iniciativa e identidad del alumno y del ciudadano. ¿Resultado? Bachilleres de 10 puntos con calificación de 0 para el derecho a pensar y un ciudadano que en la vida política, como no sabe elegir por sí mismo, termina ejerciendo una libertad cuyo contenido desconoce.

En el sitio de trabajo, será más fácil escalar posiciones y alcanzar mejoras por los caminos verdes de la adulación y la jaladera, única fuente de logros, que por honor al mérito propio. Y en nuestra vida diaria, como no sabemos vernos hacia adentro ni buscar en nosotros mismos, escogemos el camino fácil de copiar hábitos, conductas y recetas ajenas. Es más fácil copiar el 'sueño americano', muy claro para los gringos, que construir nosotros un 'sueño venezolano'. También nos resulta más cómodo tragarnos una apresurada hamburguesa, que alimentarnos mejor con unas buenas caraoatas negras y también termina pareciéndonos más fácil machucar a duras penas un básico inglés, que perfeccionar nuestro mal español.

También será más fácil construir unas flacas esperanzas de éxito basadas en la fantasía y en el artificio del kino, la lotería y las carreras de caballo, que en el esfuerzo del ahorro repetido y constante. Y cuando vengan de fuera a comprarnos todas nuestras compañías a precio de gallina flaca, resultará más fácil echarle la culpa a las bondades y a las ventajas de la

globalización, que a nuestra falta de pulmón y de fuelle y por lo tanto, será más fácil gastar en caviar y champaña el fácil producto de la venta de esas acciones, que mantener con tesón y perseverancia la empresa levantada por nuestros antecesores.

Estas generaciones de obedientes y copiones no acostumbrados a resolver por sí mismos, no solo ven en el Estado paternalista, sino en el amigo y en el patrono, la solución a todos sus males y problemas y aplaudirán sin parpadear normas estúpidas como la inamovilidad de la mujer embarazada que alegremente sustituye en la empresa la responsabilidad paterna. Somos tan cómodamente obedientes que no me sorprende nuestra afinidad con el autoritarismo y el militarismo y somos tan copiones que no me sorprende nuestra animadversión a creer en las cosas buenas que solo da la escuela del esfuerzo y de la adversidad. La idea de estas notas no es señalar culpables ni responsables, pero sí darnos cuenta en que en nuestras propias casas y escuelas están algunas razones del porqué estamos como estamos. Cambiemos nosotros mismos como padres y maestros el rumbo y la orientación, y no esperemos de nuevo, una vez más, el paternalismo del Estado y de los políticos.

(EL UNIVERSAL. Caracas, miércoles 12 de julio, 2000)

EJERCICIO:

- Realiza la lectura total del texto.
- Resume su contenido en un texto breve.
- ¿Cómo está estructurado este texto? ¿Cuántos párrafos lo integran?
- Precisa la idea central del mismo.
- ¿Hay empleo, de parte del autor, de marcadores? Señala unos ejemplos
- Produce un texto breve (tres párrafos) a partir de la temática central del que acabas de leer, tomando en cuenta los conocimientos que acabas de obtener sobre el uso de los conectivos.

Marcadores discursivos y conectores

Los **marcadores discursivos** son estructuras lingüísticas que relacionan, “vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior” (Portolés, 1999: 139) de forma explícita los segmentos de los textos y establecen entre ellos diversos tipos de relaciones. Ellos nos colocan frente al hecho de la comunicación, pero entendiéndola como un fenómeno que vas más allá de codificar y decodificar, porque tal como dice el autor citado antes, “Toda comunicación verbal consta de una parte codificada y de otra parte producto de inferencias” (Portolés, 1999: 15). Nosotros, en consecuencia, inferimos en función del contexto comunicativo que es mental y depende de las creencias previas que están en nuestra memoria, pero también emanan de la percepción inmediata de la situación.

Los marcadores del discurso, como vemos, “son unidades lingüísticas que no tienen variaciones y no ejercen una función sintáctica. Su trabajo es guiar las inferencias que se realizan en la comunicación” (Portolés, 1999: 26), porque ellos cohesionan el texto, le dan unidad, guían el procesamiento de lo que hemos escuchado y de lo que hemos dicho y además permite conseguir inferencias.

En cuanto a los **conectores** podemos precisar que son un tipo concreto de marcadores que realmente conectan de un modo semántico-pragmático un miembro del discurso con otro expreso en la mayoría de sus usos. Unos ejemplos son: además, por tanto, sin embargo.

En consecuencia, debemos tener en cuenta que el vínculo que da unión a las unidades que se agrupan como marcadores son de carácter semántico-pragmático, más que estrictamente gramaticales, como apunta Portolés (1998). Lo importante es ver cómo, cuándo y para qué los ha empleado el autor que estamos leyendo o cuándo, cómo y cuál es el que debemos emplear al escribir.

Señalamos a continuación la clasificación del autor. Es un elemento fundamental a tener presente en cada evento comunicativo en el cual participemos.

ESTRUCTURADORES DE INFORMACIÓN	Permiten regular la organización informativa de los discursos (la creación de tópicos y comentarios)	a) Los comentadores: pues, bien b) Los ordenadores: c) de apertura: en primer lugar, por una parte, de un lado, etc; d) de continuidad: en segundo, en tercero, igualmente, de otro lado, luego, después, etc. e) de cierre: por último, en último lugar, en fin, finalmente, etc f) Los disgresores: por cierto, dicho sea de paso, etc
CONECTORES	El significado del conector proporciona instrucciones argumentativas que guían las inferencias	• Los aditivos: incluso, inclusive; además, encima, por añadidura. • Los consecutivos: pues, por tanto, en consecuencia, así, entonces. • Los contraargumentativos: en cambio, por el contrario; sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien; eso sí.
REFORMULADORES	Presentan el miembro del discurso en que se encuentran como nueva reformulación de lo que se pretendió decir. En ellos es fundamental el segundo miembro.	a) Explicativos: o sea, es decir, esto es, a saber; dicho en otros términos, de otro modo, etc b) Reformuladores: 1. rectificativos: mejor dicho, más bien. 2. de distanciamiento: en cualquier caso, de todos modos, de cualquier forma, de cualquier manera, etc 3. recapitulativos: en suma, en conclusión, en resumen, en fin de cuentas, al fin y al cabo.
OPERADORES DISCURSIVOS	Por su significado condicionan las posibilidades discursivas del miembro del discurso donde se hallan pero sin relacionarlo por su significado con otro miembro anterior.	1. Operadores de refuerzo argumentativo: en realidad, en el fondo, de hecho, en efecto, la verdad. 2. Operadores de concreción: por ejemplo, verbigracia, en especial, en particular, en concreto. 3. Operadores de formulación: bueno
MARCADORES DE CONTROL DE CONTACTO	Manifiestan relación entre quienes participan en una conversación	Origen vocativo: Hombre, mujer. Origen imperativo: anda, mira, mire, oiga.

Tabla 6 Clasificación de los marcadores del discurso

Los conectores son muy variados en cuanto a su **forma**: pueden ser piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales

Por su **función**, se encargan de enlazar un segmento previo con el siguiente, con lo cual ellos se relacionan. Cumplen con la **finalidad discursiva** de proporcionar cohesión y estructura, así como en servir de guía o instrucción en la interpretación del sentido; es decir, gracias a ellos se produce **la organización lógica de los párrafos**. Entre estos conectores o relacionantes están los de la clasificación más sencilla que te ofrecemos a continuación y pueden ser útiles en tus primeros momentos de escritor no experto y en formación. Ellos son:

1. **Los que indican unión**: otra vez, también, entonces, además, de igual importancia, finalmente, primero, al final, en segundo lugar, etc.
2. **Los que indican causa-efecto**: así como comparación: de la misma manera, en forma similar, de igual forma, como, etc.
3. **Los que indican contraste**: después de todo, al mismo tiempo, pero, por todo eso, sin embargo, a pesar de todo, al contrario, por el contrario, por otra parte, etc.
4. **Los que indican ejemplo**: por ejemplo, incidentalmente, en verdad, de hecho, particularmente, específicamente, esto es, para ilustrar, etc.
5. **Los que indican repetición**: es decir, en otras palabras, lo que es lo mismo, o sea, etc.
6. **Los que indican síntesis**: en conclusión, por todo eso, en resumen, en síntesis, para concluir, etc.
7. **Los que indican tiempo**: después de, después de un tiempo, tan rápido, rápidamente, en fin, en ese tiempo, antes de, al principio, en el comienzo, inmediatamente, en el presente, desde que, pronto, temporalmente, hasta que, en un tiempo, cuando, etc.

Finalmente, en el lenguaje y la comunicación es determinante lo que se entiende posteriormente de lo escuchado; por ello, la comunicación humana va más allá de lo estrictamente lingüístico. De hecho, en toda comunicación verbal hay la parte que se codifica, pero también están las inferencias que nos llevan a determinadas conclusiones. Por supuesto que en ello está implicado el contexto en que se produzca la comunicación y que es mental

en cada uno de los participantes del acto comunicativo en cuestión. Ello porque cuando nos comunicamos traemos como parte nuestras creencias; otras surgen en el momento, dado lo que comprendo en función de la percepción de ese instante. Como vemos, ese contexto comunicativo da su aporte pragmático que nos lleva a interpretar de una manera determinada un enunciado.

LA CONCORDANCIA ENTRE: SUSTANTIVO Y EL ADJETIVO/ SUJETO Y VERBO

Cuando estudiamos la lengua desde la perspectiva textual, debemos atender también los problemas que se pueden presentar en la microestructura. De allí que debamos conocer los fenómenos fonéticos, morfo-sintácticos y léxicos, por lo que resulta interesante refrescar las categorías de palabras que constituyen nuestra lengua. Recordemos cuáles son:

Sustantivo: es la palabra que sirve para designar la realidad (seres, cosas, acciones, sentimientos).

Adjetivo: es aquella parte de la oración que se junta al sustantivo para calificarlo o determinarlo.

Artículo: es la palabra que se antepone al sustantivo para anunciar su número y su género.

Son **sustantivos**: madre, perro, mesa, Luis, Caracas, lápiz, rabia, amor, rebaño, asamblea, pan, libro, avispero, muchachito, cortesía, estudiante, sentimiento, sacacorchos, éxtasis, choferes, metafísica, anteojos, avena.

Son **adjetivos**: bonito, grande, hermoso, verde, feo, alegre, verdoso, amado, agrio, frágil, pelirrojo, extraordinario, despeinado, venezolano, cristiano, velludo, abstracto, bendito, frito, corrupto, bella, bellísima, bueno, mejor, óptimo, grande, mayor, máximo.

Son **artículos**: el – la – los – las – lo.

Existe concordancia de género, número entre: artículo y sustantivo
(los perros, la calle):

Sustantivo y el adjetivo

Ahora estudiaremos la concordancia entre sustantivo y adjetivo. Para ello tomaremos en cuenta la información que aparece en el diccionario *Pequeño Larousse 2000*, expuesta seguidamente:

- El lugar del adjetivo calificativo viene determinado en parte por el uso	testa coronada; la pertinaz sequía
- El adjetivo antepuesto, llamado epíteto, es meramente explicativo, sea porque signifique algo ya inherente al sustantivo o porque responda a una pretensión subjetiva del hablante	el invisible aire que respiramos el invisible esfuerzo de los atletas
- El adjetivo pospuesto tiene un carácter selectivo: añade notas nuevas al sustantivo y lo distingue de otros	torre y portada plateresca
- Ciertos adjetivos varían de significado según precedan o sigan al nombre	un pobre hombre; un hombre pobre

Tabla 7 Colocación del adjetivo.

Concordancia

- Si el adjetivo calificativo acompaña a un solo nombre, concuerda con este en género y número	una fuente de agua cristalina
✓ Si el adjetivo calificativo está en relación con dos o más nombres, la concordancia depende de la situación de aquél: 1.- Si el adjetivo precede a los sustantivos, concuerda con el más próximo 2.- Si el adjetivo sigue a los sustantivos, la concordancia depende del género y el número de éstos :	Insólita, petulancia y atrevimiento
- con sustantivos en singular y del mismo género, el adjetivo va en plural	Lengua y literatura españolas
- no obstante, se pueden poner en singular para expresar la unidad de los sustantivos	Lengua y literatura española
- con sustantivos en singular y de género distinto, el adjetivo se pone en plural	La ciencia y arte actuales
- con sustantivos en plural de género distinto, se suele preferir el masculino	Hombres y mujeres maltratados
- con sustantivos de diferente género y número, el adjetivo se suele poner en masculino plural.	Las cartas y el libro abandonados

Tabla 8 Concordancia del adjetivo.

Lee los enunciados y escoge para cada uno, la palabra (adjetivo) que los completa de manera apropiada, para que precises en la práctica lo que acabas de conocer.

1. Tienes unos ojos y unas manos muy (bellos, bellas).
2. El habla (venezolana, venezolano) es interesante de estudiar.
3. El águila (negro, negra) anida muy alto.
4. Todos, niños y niñas son muy (robustos, robustas).
5. Posee (increíble, increíbles) belleza y talento.
6. José, Diana y Gabriela son (altas, altos).
7. Posee cuerpo y cara (bella, bellos).
8. Tu integridad y sabiduría (magnificada, magnificadas) me sorprenden.

9. Su firmeza y convicción (extraordinaria, extraordinarias) nos impresionó a todos.

También existe **concordancia**, pero de número y persona entre:

Sujeto y verbo

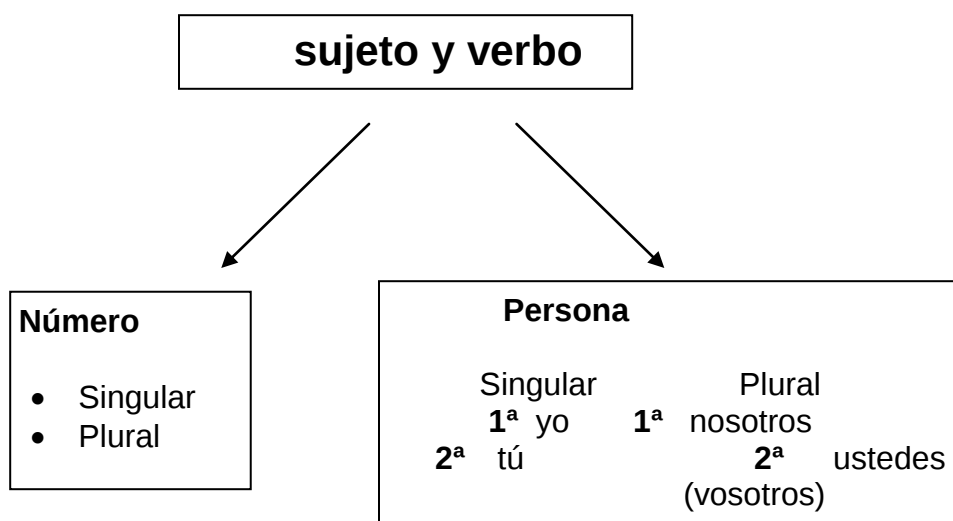


Gráfico 14. Sujeto y verbo.

Es importante tener presente que si el sustantivo se manifiesta de manera independiente, el verbo, a diferencia de aquél, enuncia un concepto que depende del sustantivo, toda vez que lo que él está expresando se refiere a ese sujeto, de allí que el verbo se modifica. Si decimos por ejemplo, “el estudian te cursó el semestre”, cuando nos vamos a referir a la totalidad del grupo y deseamos reseñar la acción como concluida, diremos “los estudiantes cursaron el semestre”; es decir, estamos aplicando la concordancia entre el *sujeto* y el *verbo*, como lo explica el Gráfico N° 15.

Debemos, entonces, comprender la importancia del verbo en la construcción de cualquier mensaje que deseemos emitir o recibamos en un proceso de comunicación. Sin el verbo no hay comunicación y ha sido, tal vez, uno de los aspectos gramaticales más descuidados en nuestras aulas y en nuestras producciones orales y escritas.

Tema 6.

La lectura es un proceso de comprensión¹⁷

- La comprensión de la lectura y los procesos que la determinan
- Estructuras de pensamiento y niveles que implican el proceso de comprensión de la lectura.
- La lectura como proceso psicosociolingüístico.
- ¿Cómo logramos la lectura comprensiva?.
- Niveles de comprensión de la lectura (Barlet)
- Estrategias docentes para favorecer la comprensión de la lectura

¹⁷ Remitimos a la lectura de: *Estrategias de orientación para la carrera universitaria en la UNA. y Curso introductorio*. En ellos a la “Unidad 5. Lectura comprensiva” (pp. 233-296), capítulo que estuvo bajo nuestra responsabilidad en los dos libros que publicara en el 2005, la Universidad Nacional Abierta (UNA) como material teórico y trabajo práctico de los estudiantes.

Hasta ahora hemos visto cómo la lectura y la escritura son dos procesos interdependientes, de allí que al leer necesitamos descifrar las claves utilizadas por el autor para escribir lo que hizo, desde la visión que presentó del tema y asuntos tratados y con la justificación y argumentos que utilizó para convencernos. Todos de interés para los textos expositivos y argumentativos, ya estudiados en el capítulo anterior, herramientas de trabajo de los estudiantes universitarios y profesionales en ejercicio.

Creemos por lo tanto necesario indicar en el presente capítulo el funcionamiento de la dinámica estructural de un texto. Ellos nos exigen responder preguntas claves que nos permitan conseguir cómo fue construido el mismo.



Gráfico 15. La lectura comprensiva como proceso

Entendamos que los textos que leemos y producimos a diario expresan el pensamiento de quien los escribe y por eso, comprenderlos significa no solo decodificar los signos escritos en el papel, sino descifrar el sentido de lo allí expresado en un momento dado, pues, como podemos captar en el gráfico anterior, leer es un proceso en donde se participa emocional y cognitivamente en la interrelación que se genera entre el lector, el texto y el contexto; por ello es no solo medio sino objeto del conocimientos y para el conocimiento..

LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA Y LOS PROCESOS QUE LA DETERMINAN

En la comprensión de la lectura es decisoria la atención que hagamos a la presencia de:

- ✓ **Estructura formal:** inicio- desarrollo- cierre (en textos expositivo-argumentativos)
- ✓ **Estructura semántica:** coherencia
- ✓ **Estructura gramatical o lingüística:** lo morfosintáctico, y lo léxico-semántico de la lengua (cohesión).

Para apoyar la comprensión que deseamos obtengas de estos asuntos acudimos la noción genérica de **texto**: es cualquier material que nos provea algún significado y con él, un conocimiento. También aclaramos que el **texto impreso** constituye un escrito que, en tanto unidad lingüística comunicativa tiene un cierre en su significado. Los rostros de la gente, los gestos, las escenas teatrales, inclusive la vida diaria son textos. Retomamos que todos ellos poseen una dinámica en su estructura interna que debemos descifrar. Esta nos exige responder unas preguntas centrales con las cuales conseguiremos entender cómo fue construido el mismo; es decir, cómo su autor expuso sus ideas y cómo las fundamentó con argumentos para convencernos, dado nuestro rol de lectores interactivos. Para ello es fundamental, además, precisar cuál de las **estructuras** (la distribución y orden de las partes de un todo: el texto) **básicas de pensamiento** (aquí nos interesa las propuestas por Antonio Blay)¹⁸ está presente en lo que leemos. En este sentido veremos que todos los textos no son iguales y debemos como lectores conocer y conseguir esas diferencias durante el proceso de comprensión de un texto. Revisemos, entonces la clasificación que el autor propone.

¹⁸ Blay, A. (1971) *Lectura rápida*. Principios y técnicas que permiten mejorar la rapidez, la comprensión y la retención de toda clase de lectura. 4ª. ed. Barcelona-España: Iberia.

ESTRUCTURAS DE PENSAMIENTO Y NIVELES QUE IMPLICAN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.

El texto que presenta una **estructura de hechos** como una noticia, o el relato de un acontecimiento, un informe, una descripción, la narración de hechos, es de más fácil lectura porque también el proceso de escritura es menos complejo. En ella se registran los datos, hechos o informaciones. Además el lector debe descubrir el tema, agrupar y clasificar los datos, conseguir los aspectos particulares del tema en cada sección y los lazos de unión que van apareciendo entre esos aspectos particulares.

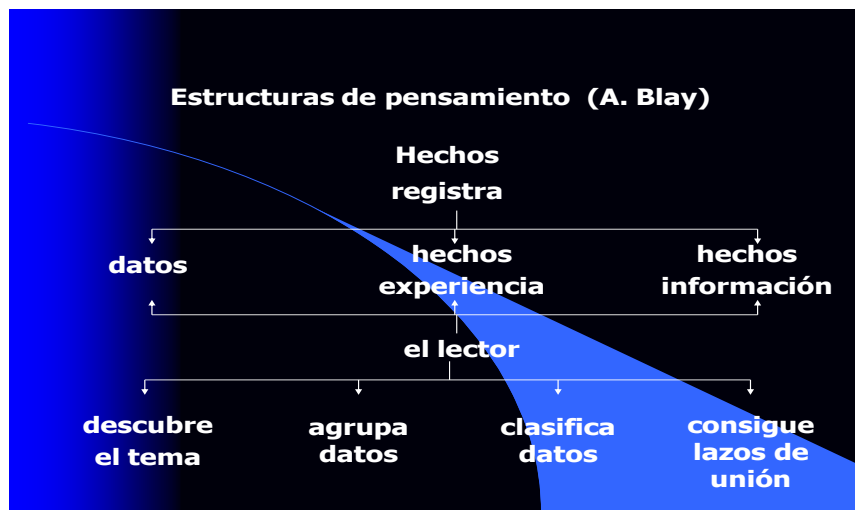


Gráfico 16. Estructura de hechos

Cuando se trata de una **estructura problema/ solución**, como en un reportaje, en artículos científicos o de opinión, los libros especializados en determinadas áreas, propias del mundo universitario, el autor va argumentando y justificando sus planteamientos, para convencer al lector. Al enfrentar este tipo de estructura en la que va exponiendo el autor del escrito, el lector activo debe resolver la pregunta/problema que aparece al comienzo, bien sea que esté explícita o implícitamente formulada. En momentos el autor lo plantea directamente, presenta elementos para su discusión y llega a

soluciones y, en otras ocasiones, primero nos acerca a unos hechos que analiza y luego propone el problema, su discusión y solución.

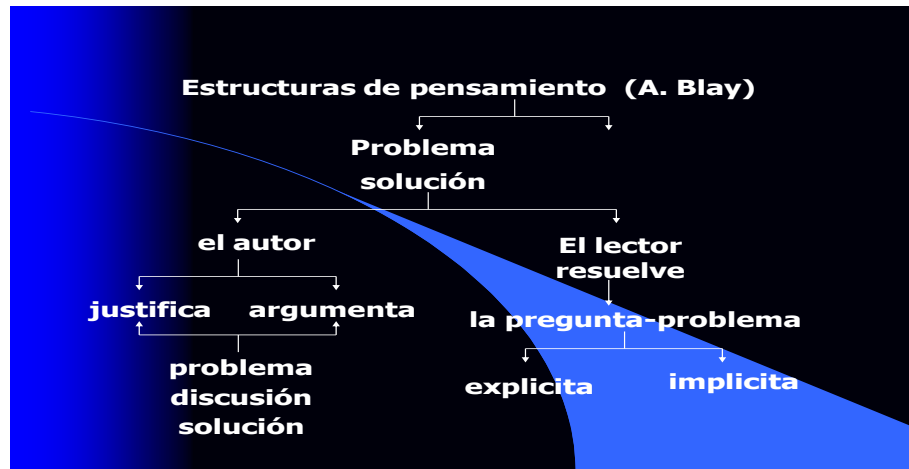


Gráfico 17 Estructura problema/solución

Si se trata de una **estructura de tesis/ demostración**, como sucede en artículos científicos, filosóficos o sociales, donde el autor hace una afirmación y a lo largo de su escrito desarrolla su tesis y da las razones, o argumentos que la justifican y la defienden, el nivel de complejidad es mayor, ya que el autor propone una tesis que debe estar muy bien sustentada y ante la cual el lector necesita un mayor nivel de lecturas y conocimientos previos para poder acceder a todos los asuntos planteados.

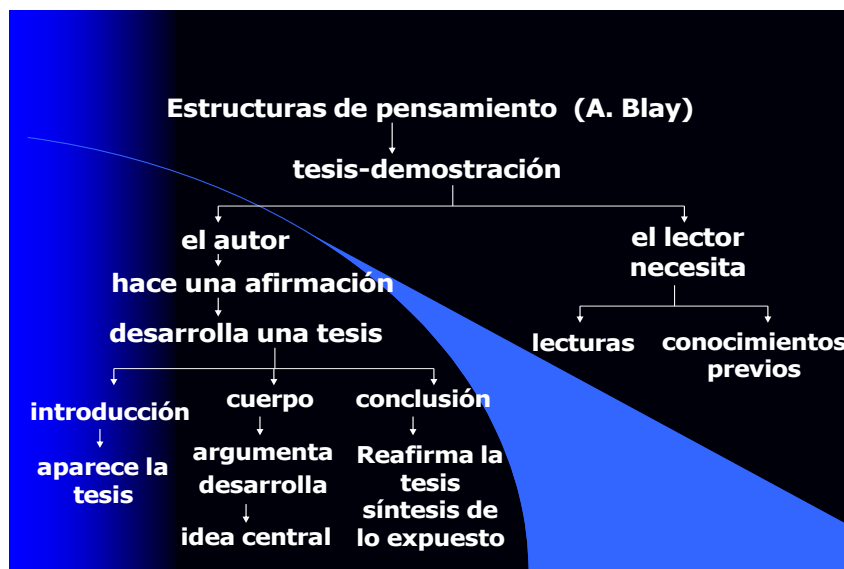


Gráfico 18 Estructura tesis-demostración.

Insistimos en este autor porque sus razonamientos han sido de gran utilidad para ustedes como estudiantes. Les han permitido a mis alumnos que entiendan la lectura no solo como un diálogo con el auto. Ellos les han permitido asimilar con relativa facilidad, cómo los textos que leemos poseen distintos grados de dificultad. Además, cómo no todo escrito se lee de la misma manera y de allí la necesidad de entender el diálogo real autor y lector. Este diálogo pasa por conocer lo que estructuró el pensamiento del otro- el escritor- cuando se planteó el texto y cómo dicho texto que resultó de ese interés y esfuerzo comunicativo implicó una tarea de la escritura acorde con lo que su autor quería transmitirle a su lector potencial; es decir, a mis estudiantes.

Desde Blay, entonces, mis estudiantes han venido visualizando caminos distintos que llevaron al autor a producir ese escrito, de esa manera específica y desde esa estructura. Pero, simultáneamente, han podido saber que el lector ni es un ente pasivo que simplemente decodifica un escrito, ni como sujeto activo que interactúa con el autor y el texto puede darse el lujo de descuidar cómo entiende su lectura; por lo tanto, el cuadro

que se presenta a continuación – con el objeto de apoyar la comprensión de la lectura de ustedes, es un resumen de lo que debemos saber de la estructuras de pensamiento y buscarlo en el texto.

	¿Cómo se construye? (elementos esenciales)	¿Qué debe hacer el lector?	¿Cuáles modalidades existen?	¿Cuándo usarla?
ESTRUCTURA DE HECHOS	-Se registran los datos, hechos o informaciones	-Descubrir el tema: - La agrupación y clasificación de los datos. - El aspecto particular del tema en cada sección - Lazo que da cohesión a estos aspectos particulares	Hechos-experiencia: el lector debe participar y vivir esas experiencias Hechos-información: es difícil de leer por el número de datos y detalles	Para redactar informes Para hacer una descripción Para narrar hechos acontecidos Ej. Noticia de la derrota del Magallanes.
ESTRUCTURA DE PROBLEMA/ SOLUCIÓN	Aparece el planteamiento del problema-discusión-solución Discusión: examen ordenado del origen, causas y efectos que se relacionan con la situación problema	<u>Resolver la pregunta/problema</u> que se presenta al comienzo <u>Debe comprender bien el planteamiento exacto del problema</u>	Problema-discusión-solución-problema teórico de carácter conceptual Hechos-análisis-problema-discusión-solución; el problema parte de hechos concretos	Para plantear un problema; es decir, aquello que está en duda o se busca Ej. “Ciencia y tecnología fundamentan la epopeya humana”
ESTRUCTURA DE TESIS/DEMOSTRACIÓN	Aparece la tesis formulada de una manera directa y contundente	<u>Detectar esa afirmación contundente, enfática</u> que suele presentarse al comienzo y es la tesis a demostrar Seguir las razones y argumentos con los que la defiende su posición y juicio sobre el tema y asunto tratado	Tesis teóricas, Filosóficas.	Para formular teorías, principios sostenibles con argumentos de contundencia Ej: “La escritura es una tecnología de Walter Ong”

Tabla 9 Estructuras de pensamiento: hechos, problema/solución, tesis/demostración.

LA LECTURA COMO PROCESO PSICOSOCIOLINGÜÍSTICO.

En la vida estudiantil la lectura está permanentemente vinculada a situaciones académicas, y hacerla supone atención, concentración con fines de aprendizaje. Es importante, por tanto, considerar las situaciones específicas en que la lectura es imprescindible en la vida estudiantil: cuando se va a preparar un examen, para dar respuesta a interrogantes o asuntos desconocidos, para investigar sobre un determinado tema.

En cuanto a las características del alumno lector se pudieran señalar algunas vinculadas con la “experticia” lograda con esfuerzo, sistematización y trabajo consciente; de allí que quien ya cuenta con un cúmulo de experiencias y habilidades organizadas estratégicamente, se diferencia sustantivamente de quien no las posee.

Al hablar de la lectura como proceso psicosociolingüístico, debemos saber que también en ella está en juego el *manejo de estrategias* orientadas a planificar y autorregular el proceso a fin de desarrollarlo exitosamente. De ahí que podamos considerar la lectura comprensiva como la solución de problemas frecuentes en la vida académica. Además, las habilidades y estrategias para la comprensión de la lectura permiten caracterizar dos tipos de lectores: el lector en formación y el lector experto, cada vez más dotado de estrategias para hacer la lectura cada vez mejor y enriquecedora, en el operar y en el conocimiento.

Por su parte, la lectura es una experiencia que podemos valorar como una de las más ricas del ser humano. Ella es mucho más que un conjunto de habilidades aisladas o de técnicas operativas- insistimos- porque en la lectura interactúa tanto la información no visual que el lector posee, como la información visual que proporciona el texto. En ese proceso de interacción el lector *construye* el sentido. Conviene, entonces, detenernos en el conocimiento de este proceso, el cual incluye el qué, el cómo, el por qué, el para qué y el cuándo leer.

La valoración de las propias experiencias con la lectura, así como de las actitudes y creencias para iniciar, desarrollar y cerrar el proceso, están muy relacionadas con la historia personal de cada uno. Ellas dependen, con razón o sin ella, de los resultados obtenidos en la escuela o el liceo, así como de las vivencias y motivaciones personales, sobre las cuales es posible cualquier mejoramiento del proceso comprensivo.

Por todo lo planteado es fácil entender la lectura como un *proceso complejo dadas las estructuras, componentes y contenidos que lo conforman* para la adquisición de información y procesamiento de nuevo conocimiento. Dicho proceso se desarrolla sobre los esquemas del lector, los órdenes del discurso, los tipos texto y las estrategias de pensamiento, de tal forma que le permitan al lector, *reconstruir* mentalmente el significado y la manera como el (los) autor(es) lo planificó.

¿CÓMO LOGRAMOS LA LECTURA COMPRENSIVA?

El tema de la lectura comprensiva va más allá de recibir ideas acerca de cómo hacerlo. Es, fundamentalmente, crear condiciones en las cuales uno puede construir sus propios saberes de lector. El asunto está en que, activamente, en esa interacción con el texto construyamos nuestros propios “saberes y sabores”, como decía María Fernanda Palacios¹⁹ al referirse a la lengua y hoy lo trasladamos al lector activo que venimos proponiendo.

Ahora bien, el trabajo que tenemos por delante es llegar al significado y recordar con Goodman (1974) que el *significado* es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee. Por tal razón, cuando leemos comprensivamente, activamos el recurso de nuestra memoria y construimos estrategias que hacen de nosotros sujetos que se comportan cada vez más como mejores lectores. Esto se debe a que

¹⁹ María Fernanda Palacios (1989). *Saberes y sabores de la lengua*. Caracas: UCV

al ser mejores estrategias somos más eficientes y, por ende, lectores que muchas veces se adelantan a lo que van a leer, porque van consiguiendo la información central y dejan de un lado la accesorio; también porque además hacemos generalizaciones y construcciones de nuevos significados a partir de lo que leemos. Podemos indicar, entonces, que la comprensión de la lectura implica, para el lector activo:

- ✓ la acción de construir una representación mental, un modelo referencial o situacional, que dé cuenta del texto leído;
- ✓ *inferir* (deducir) para *reducir* y organizar la información;
- ✓ seleccionar para eliminar la información secundaria y redundante a fin de dejar solo la *relevante* y esencial;
- ✓ adicionalmente, hacer *generalizaciones* con las que sustituye frases, conceptos del texto, por otras proposiciones más *globalizadoras*;
- ✓ realizar *construcciones* al sustituir grupos de proposiciones por una más global;
- ✓ utilizar procesos de comprensión del discurso como la *realización de inferencias* y la *construcción de la representación semántica* del significado global del texto.

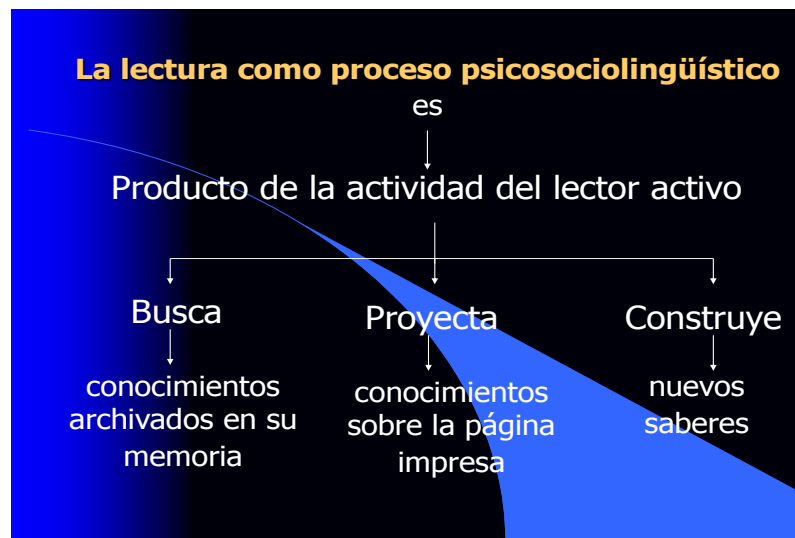


Gráfico 19 La lectura como proceso psicossociolingüístico

La lectura comprensiva depende, como podemos constatar en lo anteriormente leído, de las habilidades que desarrollemos en el proceso de comprensión; de allí que los lectores poco expertos requieren de un manejo de estrategias “cognitivas”, del uso adecuado del contexto en el cual leen y del conocimiento específico sobre la materia. De hecho, los lectores con alta comprensión se caracterizan por preferir un procesamiento interactivo de la lectura, por ser capaces de estructurar y mantener durante ella más de una representación del significado, cuando acceden a lecturas de gran complejidad; por lo cual emplean menor tiempo en la ejecución del proceso y presentan mayor exactitud en la comprensión

Estas diferencias individuales en la comprensión de la lectura tienen su base en la capacidad del lector para contar con un *almacén temporal* para la información relevante y otro para información y conocimiento previamente adquirido, como en el conjunto de *habilidades para conocer y utilizar estrategias* para recuperar con eficiencia lo comprendido y traerlo oportunamente cuando se necesita. Entre ellas están:

- El **discernimiento**, proceso con el cual la mente opera en búsqueda del conocimiento. Se alcanza mediante el “insight” o “descubrimiento” del conocimiento que se desarrolla básicamente mediante procesos que operan en la mente del lector. Veamos un poco con detenimiento:
- La **codificación selectiva**, mediante la cual el lector separa la información relevante, *la verdaderamente importante*, de la que no es relevante. Una vez “codificada de manera selectiva” la información, el lector la organiza en un todo con significado coherente que se conoce como...
- **organización selectiva**: disposición de la información relevante.
- La **comparación selectiva**: toma conciencia del conocimiento y experiencias anteriores, relaciona lo que ya conoce y posee con la nueva información para producir un conocimiento nuevo.

Las maneras de mostrar la comprensión alcanzada nos permiten saber que actuamos como un estratega ya que podemos realizar **inferencias** (descubrimos, derivamos nuevas relaciones a partir de otras, deducimos el contenido de una situación o hecho determinado), **anticipaciones** (adelantamos comentarios sobre algún tema o situación del texto, o presentamos el posible contenido del texto con intuiciones que nos permiten conjeturar, prever), **conclusiones** (expresamos los resultados finales de un hecho específico o de un determinado tema, luego de un análisis previo de los mismos), **generalizaciones** (manifestamos un concepto abarcador, en el que se incluyen otras proposiciones contenidas en el texto y relacionadas entre sí), **y paráfrasis** (explicamos con nuestras palabras el contenido de un determinado texto), con las cuales demostramos nuestro rol de lector activo.

NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

Caracterizaremos a continuación cada uno de esos niveles en la comprensión de la lectura, con base en las preguntas que te formulamos para ello.

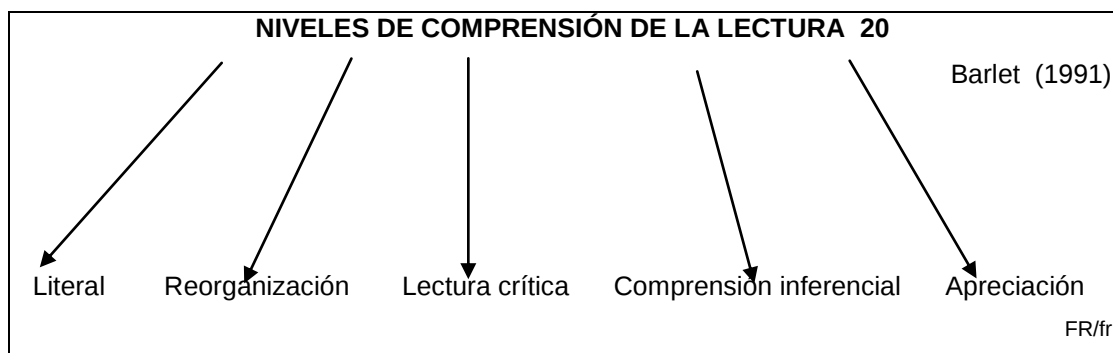


Grafico 20 Niveles de la lectura.

²⁰ Es importante señalar que esta posición varía. Algunos consideran que el nivel más alto de la lectura es lectura crítica, pero, ciertamente, es cuestión de perspectiva. Debemos insistir en que aquí seguimos el modelo de un autor; también aclarar que aun siendo el lector experto, como denomina Smith al lector competente, tiene-obligatoriamente- los criterios requeridos para alcanzar la apreciación literaria y artística. En consecuencia precisemos que este nivel más alto se asocia- fundamentalmente- con los textos literarios.

¿Qué hacemos cuando leemos en forma LITERAL?: Ubicamos la información descrita en el texto (ni añadido, ni elimino nada) y nuestra lectura permite reconocer e identificar determinado elemento informativo, pero además recordamos la información que contiene el texto.

¿En qué consiste el nivel de REORGANIZACIÓN que implica la lectura comprensiva? Podemos lograr este grado de comprensión mediante los procesos básicos de pensamiento: análisis, clasificación, síntesis, porque podemos por ejemplo, ordenar o disponer por “clases” los componentes de nuestro análisis o resumir, compilar, todas las partes del texto leído. Por lo tanto, organizamos de forma diferente el texto presentado por el autor, pero mantenemos lo fundamental.

¿Qué acontece cuando el lector consigue el nivel de COMPRENSIÓN INFERENCIAL?

Como en este nivel de lectura se basa en las experiencias previas que el lector posee. En este punto podemos detectar la información no explícita en el texto; es posible aplicar los conocimientos que poseemos por otros casos semejantes, con el fin de llegar a conclusiones o a hipótesis.

¿Qué acontece cuando llegamos al nivel de LECTURA CRÍTICA?

En primer lugar tengamos presente que este nivel presupone los tres anteriores y representa un máximo nivel de comprensión al que debemos aproximarnos porque a allí emitimos juicios de valor y establecemos comparaciones entre lo que expresa el autor del texto y nuestros criterios externos e internos.

¿Cómo alcanzamos el nivel de APRECIACIÓN LITERARIA Y ARTÍSTICA

Este nivel presupone los niveles y tipos de lectura anteriores y representa el nivel más alto de comprensión e implica el disfrute y goce estético que experimentamos como seres humanos frente a toda obra de arte; en este

caso, la creación se ha manifestado en la palabra escrita y nosotros nos enriquecemos con ella.

Hemos podido comprobar que leer no es un proceso simple, que la calidad de la lectura y la formación de hábitos para lograr ser lectores eficientes depende, en gran medida, del desarrollo del gusto por la lectura y de la adquisición de herramientas para ello. Entendamos así, que hay diferentes niveles de comprensión que obedecen a los mecanismos de almacenamiento, organización y recuperación de la información por parte de nuestro cerebro, para su utilización. Vemos entonces los niveles de comprensión propuestos por Barlet (1991).

Cerremos entonces estos aspectos teóricos para ofrecer a continuación algunas estrategias que permitan consolidar la teoría con el hacer, a fin de que puedas constatar cómo en el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita (lectura y escritura) realizamos operaciones y aplicamos estrategias para interactuar con el texto, las cuales son determinantes para pasar a ser un lector experto y un escritor en vías de consolidación evidente de sus textos.

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

1ª estrategia: comprendemos por niveles

- ✓ Realiza la lectura del texto de poeta chileno Pablo Neruda que está a continuación.

La Palabra

...Todo lo que usted quiera, sí señor, pero con palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas...Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito...Amo todas las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de ola...Todo está en las palabras... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto trasmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban en zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquél apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos tenían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

- ✓ Discute con tus compañeros y explica por qué se puede aplicar el nivel de apreciación.
- ✓ ¿Puede considerarse que la creación se ha manifestado entre la palabra escrita y nosotros?

2da estrategia: el lector como explorador y descifrador de ideas.

1. Te proponemos la lectura de un texto ensayístico y trabaja posteriormente los asuntos aquí previstos.

Monolingües o minilingües Por María Vargas²¹

El Nacional. Nuevas Firmas. C/6, domingo 17 de septiembre de 2000

Le pregunté a un psicólogo qué pensaba de la palabra “minilingüe” y él me respondió: “Seguramente te refieres a la lengua pequeña de las personas bradicefálicas”. Me pareció afortunada su respuesta. Sin embargo cuando digo “minilingüe”, me estoy refiriendo a la persona que utiliza a medias su lengua materna. Mi experiencia como profesora universitaria me indica que siete de cada diez estudiantes del Pedagógico de Maracay tienen problemas para expresarse verbalmente o por escrito. Pero, ¿es el alumno totalmente responsable de sus deficiencias académicas?

En el trabajo Cómo mejorar los textos producidos por estudiantes, la profesora Iraida Sánchez, afirma que la escuela entrena al niño y al joven en la comprensión y producción de textos narrativos y descriptivos; mas a la hora de evaluar los conocimientos estudiantiles les exige la producción de textos expositivos y argumentativos. Además de esto, es una práctica bastante generalizada el que algunos docentes les pidan a sus alumnos la memorización de términos y definiciones que deben escribir textualmente en las pruebas escritas y en los trabajos escolares; en otras palabras, les exigen una “escritura servil”. Así los estudiantes van repitiendo mecánicamente lo que otros dicen, sin comprender, en muchos casos, el mundo de los textos escritos.

Este planteamiento está a la vez relacionado con la “lecturabilidad” de los textos empleados en la escuela. En ciertas ocasiones se le presentan al niño y al joven lecturas que poco le dicen. Lecturas que no están adecuadas al desarrollo cognoscitivo del alumno, a sus intereses y a su contexto cultural. Ante esa situación al alumno se le hace difícil construir un modelo de las situaciones o acontecimientos descritos en esos textos. En fin, el texto es incomprensible y poco le sirve al alumno para su posterior producción escrita.

²¹ Magíster en Lingüística, profesora de la UPEL- Pedagógico de Maracay.

Como consecuencia de estos factores y otros más, se hace también difícil cumplir con uno de los retos que tiene la escuela: formar lectores y productores de textos. Tal como lo señala SINEA (Sistema Nacional de Medición y Evaluación de Aprendizaje) en un informe que refleja las competencias de alumnos de tercero, sexto y noveno grados, presentado en el año 1998, esta meta dista mucho de la realidad al señalarse por ejemplo que: “el estudio reveló un bajo nivel de logro por parte de los estudiantes en las competencias básicas de Lengua y Matemática”.

Este asunto se torna más preocupante cuando de nuestras instituciones educativas egresan personas que usan en forma rudimentaria su lengua materna, presentando por ende problemas de producción y comprensión lingüística. Son los “minilingües”. Seres cuyo mundo está limitado al escaso repertorio lingüístico que poseen para enfrentarse a los problemas que genera el diario vivir. Este minilingüismo es aún más preocupante cuando algunos (y no son pocos) maestros venezolanos lo portan como una enfermedad incurable.

A mi entender, esta condición puede cambiar positivamente, sí y solo sí los educadores nos planteamos un cambio de actitud y la apertura al conocimiento, a la investigación, a la excelencia. Algunas de las causas del minilingüismo de los estudiantes, señaladas en los párrafos anteriores, son producto del rezago académico de muchos maestros. Nuestro trabajo como aprendices no termina el día de la graduación. Por el contrario, comienza nuestro mayor reto: ser autodidactas, buscar (y encontrar) permanentemente el conocimiento. Ahora contamos con más recursos que nuestros antepasados. Y por fortuna, somos todavía el modelo a seguir para muchos estudiantes. Sé, por experiencia que el amor por lo que hacemos se refleja más en nuestras acciones que en nuestras palabras. Derrotemos el minilingüismo, erradicándolo de nosotros mismos.

- Realiza en el equipo una discusión sobre los aspectos señalados en todo texto: tesis-argumento-conclusión.
- Comenta los resultados obtenidos en la lectura en cuanto a:
- Por cuáles razones defenderías la tesis de la autora?
- ¿Con cuáles argumentos rebatirías dicha tesis?

3ª estrategia: escribir desde lo leído

LA CASA DE LAS PALABRAS

A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra, acudían los poetas. Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran. Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido. En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino...

Eduardo Galeano (1989) *Libro de los abrazos*. México: Siglo XXI Editores

Produzcamos a continuación un texto breve de opinión (con su respectiva tesis- argumento y conclusión) en el cual des cuenta del proceso de tu formación como lector y productor de textos; es decir, cómo evalúas en ti el uso del lenguaje si tuvieras que explicarlo con base en la experiencia del escritor uruguayo Galeano.

4ta estrategia: Juguemos ahora a ser buenos lectores.

Leamos atentamente el texto icónico que se presenta y estemos preparados para:

- Coloca el título al texto icónico.
- Precisemos el mayor número de detalles respecto de lo que está haciendo el personaje.
- Infiramos el momento histórico en donde se desarrolla.
- Escribir el monólogo que desarrolla el personaje durante la faena.



Humaniza los instrumentos que están en la pared. Selecciona uno y escribe: el diálogo que sostienen entre sí y con los otros, cada grupo de libros

- **5ta estrategia: leer como si fueras el escritor del texto.**

La lechera (Fábula de Esopo)

...sentirá renacer su amor amigo cuervo, haciéndolos una advertencia muy útil: todos los aduladores van en busca del queso...

Una joven lechera, que había servido largo tiempo a sus amos con honradez y eficacia, recibió un día de ellos en recompensa un gran cántaro de leche para que lo vendiera y se quedara con su importe. Se lo cargó en la cabeza con alegría y se dirigió con él a casa del médico, donde había una boda.

—Por poco que me produzca esta leche —se decía—, me produciré dos reales; con ellos compraré una docena de huevos en la tienda de mi vecino y se los echaré a la gallina negra del ama, que me sacará lo menos la mitad de polluelos; los seis pollos, mal vendidos, valen dos duros; con los dos duros compraré una saya de cuadros, un abanico y una sortija; así ataviada me presentaré en la feria, donde Perico, al verme tan linda, se casará conmigo; después...

Al llegar a esta parte del monólogo, un asno que venía por la calle cargado de basura tropezó con la pobre muchacha; y derribándole el cántaro redujo a cascotes, charcos y manchas su preciado caudal.

¡Adiós, pues, huevos, pollos, saya, abanico, sortija, boda; adiós felicidad y contento del que nace para ochavo!

Con base en la lectura:

- Indica cuántos párrafos integran el texto
- Señala cuántas ideas u oraciones contienen el primero y último párrafo
- ¿A cuál conclusión puedes llegar dado lo ocurrido a la lechera?
- ¿Llegaste a adelantar lo que iba a suceder? Comenta

- **6ta estrategia: el lector como evaluador**

Lee con detenimiento el texto de Luis Pedro España sobre la pobreza.

1. Analiza el artículo con base en la lectura y comprensión del material que se entregó sobre la lectura crítica y así como con el que se trabajó en clase: “De la tolerancia” de Juan Nuño

2. Produce un texto de análisis personal; un resumen analítico (debe exponer las ideas del autor desde la óptica crítica del lector; es decir, no contempla el resumen simple de las ideas).

3. El texto que se produzca debe respetar la estructura de todo texto argumentativo: tesis-argumento-conclusión. No debe excederse de cuatro (4) párrafos de 8 líneas aproximadamente para cada uno de ellos.

La pobreza en Venezuela por Luis Pedro España (fragmento)

*Las cifras de la pobreza en Venezuela De las medias verdades a la utilidad verdadera
Luís Pedro España N. Director del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales
Universidad Católica Andrés Bello*

La utilización de las cifras económicas y sociales con fines políticos no es una novedad, ni es exclusivo de estos convulsionados tiempos, o de nuestro país. Las cifras, las de pobreza entre otras, constituyen una de las herramientas para auditar la acción gubernamental, así como el desempeño de toda la sociedad. Es por ello que cuando no se dispone de fuentes y cifras acordadas por todos, se susciten discusiones públicas en torno a los indicadores que tratan de reflejar los aspectos mensurables de la realidad. La oposición tiene unas cifras, “sus cifras” y, por su parte, el gobierno tiene “las suyas” que, finalmente, serán las oficiales, las publicables por los organismos internacionales. Por ese camino lo único que podemos decir es que “el país” no tiene ninguna cifra para saber cómo van las cosas. En Venezuela nunca hemos tenido indicadores sociales oficiales, en el sentido constructivo del término. Es decir, las estadísticas gubernamentales o bien no han contado con el consenso técnico y social que permitan disponer de indicadores que todos los entendidos declaren como confiables, o bien, cuando nos hemos aproximado a tenerlos, grupos de interés se encargan de desprestigiarlos. Es fácil de entender que empresas de mercadeo y de información en general, puedan verse tentados a desmerecer la importancia, validez y pertinencia del sistema nacional de estadísticas, cuando no desprestigiarlo directamente. Finalmente la data oficial, al ser de libre acceso para todos, se convierte en competencia para estas empresas. Hay, por lo tanto, razones económicas y políticas para

preservar la reputación de las oficinas de estadística. El prestigio estadístico no es cosa sencilla. Se necesita de rigurosidad, profesionalismo y, lo más importante, contrapeso en la conformación de los necesarios comités nacionales que pueden avalar las estadísticas. En el caso de Venezuela contamos con la rigurosidad y el profesionalismo en muchas, sino todas, de las oficinas encargadas de producir el sistema estadístico nacional. **Lo que no tenemos, o a veces fallamos con mucha frecuencia, es en los consensos políticos y sociales necesarios para que las cifras nos permitan saber a todos, y en especial al propio sector público, cuándo lo estamos haciendo bien y cuando lo estamos haciendo mal.** De lo contrario, cuándo carecemos de cifras que, independientemente de los métodos y tecnicismos específicos, no cuentan con el consenso plural que otorgan los comités técnicos, la sociedad anda a ciegas, no puede evaluar el rumbo, y ello es así porque finalmente el sector público conduce el barco del país sin brújula, sino confiando en su exagerada buena voluntad

En los últimos años, durante esta administración específicamente, han sido explícitos los desacuerdos del Ejecutivo con las cifras del que producen los organismos oficiales correspondientes. A los índices de precios del Bance Central de Venezuela, se le comparan con los precios de los bienes expendidos por MERCAL y a las estadísticas de pobreza que publica el Instituto Nacional de Estadísticas el propio Presidente de la República las calificó “neoliberales”. Es una obviedad que la directiva de estos organismos, y específicamente el presidente del INE, están sometidos a presiones políticas inmensas. Cuando se es “un soldado de la revolución”, requisito cada vez más necesario para formar parte del equipo gubernamental, puede que esas presiones sean realmente ineludibles. Quizás en respuesta a esas críticas y presiones públicas y notorias, a finales del año 2005, el presidente del INE aseguraba que la pobreza extrema en Venezuela se reduciría a 10% de los hogares. De ser así, Venezuela alcanzaba la meta del milenio, lo cual, aún con la bonanza petrolera y los fuertes subsidios entregados por medio de la política social gubernamental denominada como “misiones”, cuesta mucho de creer. No solo por las bases de sostenibilidad sobre las cuales descansaría semejante logro, sino por las dudas entorno a los mecanismos de selección de beneficiarios, la definición de las poblaciones objetivo, la experiencia de las instituciones responsables y, lo más importante, porque no se actuó sobre las variables causales de la pobreza sino sobre sus consecuencias. Por todo ello resulta inverosímil semejante buena noticia. Es una lástima que con ese anuncio se bote por la borda el prestigio de las estadísticas nacionales. Es por ello que frente al “certamen declarativo” a favor de uno u otro bando, de si la pobreza sube o baja y en cuánto, exige la medida de colocar las cosas en su sitio, es decir, aclarar para que sirven las mediciones y qué utilidad

tienen en cada caso, así como explicar algunas de las diferencias entre las cifras que normalmente aparecen a través de los medios de comunicación social en Venezuela.

- Analiza la idea resaltada a través de las negritas y explica tu posición al respecto.
- Sustenta tu opinión con algunas ideas del propio autor y a las cuales valides y reafirmes desde su posición de lector activo.

Tema 7.

La escritura es un proceso de producción²²

- La escritura como competencia
- La escritura como proceso de producción
- Entonces... ¿cómo se escribe?
- Planificar, textualizar y revisar, los tres momentos de un mismo proceso: la producción de un texto.
- Estrategias docentes para favorecer la escritura

²² Remitimos a la lectura de *Estrategias de orientación para la carrera universitaria en la UNA*. y *Curso introductorio* editados por la Universidad Nacional Abierta en el 2005. La la “Unidad 6. Comunicación escrita eficaz” (pp. 293-345), también estuvo bajo nuestra responsabilidad y forma parte de los dos libros que publicara la UNA como material teórico y trabajo práctico de los estudiantes e esa modalidad de educación a distancia.

LA ESCRITURA COMO COMPETENCIA

Comencemos el capítulo señalando que ¡Se escribe para ser leído y para ser comprendido!; por ello el proceso de la escritura, al igual que la lectura, involucran una participación *emocional* y *cognitiva* en él por parte de quien escribe. Este proceso siempre será susceptible de mejoramiento, por lo que establecemos como premisa en la labor docente, que debe proponerse una manera de desarrollarlo basado en estrategias vinculadas con las necesidades y exigencias del aprendizaje académico, porque al igual que en el proceso de la lectura, **la habilidad de escribir es una manifestación de la competencia comunicativa y lingüística**. ¿Y qué significa esto? Ante todo, supone concebirla y enmarcarla como un proceso de pensamiento, estructurado en los componentes que le son propios, susceptibles de ser planificados y supervisados conciente y deliberadamente.

Estas competencias de comunicación mediante la escritura representan uno de las formas más seguras y reales de predecir el éxito académico al aprender a usar -conscientemente- los tipos de textos que se manejan en el ámbito académico y en donde el empleo de los conocimientos previos al escribir es fundamental.

Interesa, entonces, que los estudiantes puedan escribir de manera “funcional y eficiente”, con un propósito, un objetivo claramente delimitado y de una manera adecuada, con buen ánimo y superando aspectos emocionales y hasta “motrices” para hacerlo. Igualmente, se requiere de una intensa actividad cognitiva y *metacognitiva* que nos proporcione estrategias con su debida sistematización, a fin de lograr el éxito en la escritura con buenos productos académicos.

En virtud de lo planteado es comprensible, entonces, que el enfoque para la enseñanza de la escritura deba estar centrado en el alumno y en su aprendizaje significativo. Asimismo necesita tomar en cuenta que el proceso

de la escritura se puede planificar y realimentar a medida que echamos de ver lo que hacemos, para dar el nivel de profundidad en el conocimiento que se desea comunicar en forma escrita. Por algo habrán reiterado los expertos en el área y, en el propio proceso de escritura, que *la comprensión del lector es responsabilidad del escritor*.

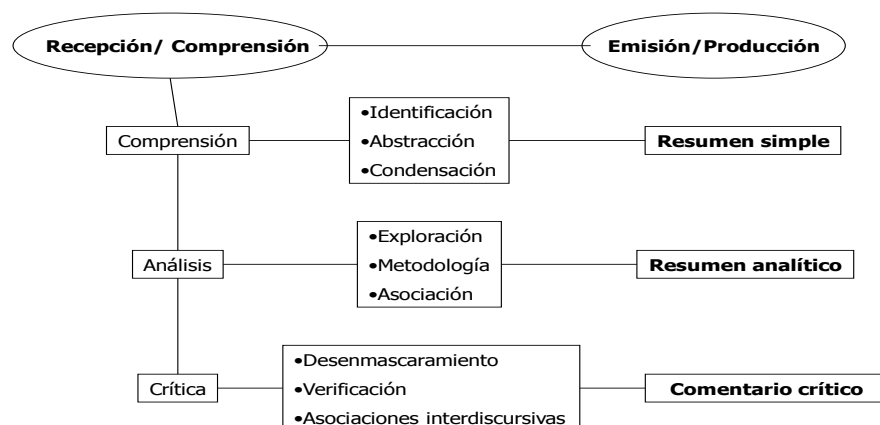
Por lo planteado precisamos tener muy presente que en el momento de escribir *la mano es el lápiz de la mente y el pincel del corazón*, ya que la escritura requiere del espacio de la conciencia (de la información) y del espacio “físico” tangible, en donde se utiliza cualquier tipo de soporte para *manipular* el conocimiento. Pero escribir necesita, igualmente, de conocimientos previos sobre un determinado “saber” o contenido y ello, junto a una necesidad comunicativa específica en un momento dado, orientará los propósitos de escritura. Hay entonces conocimientos previos responsables de transferir los elementos resumidos a nuevas situaciones y de aportar nuevos conceptos y conclusiones

Es común observar por ello en una persona con poca experiencia en la escritura,- como bien pudiera caracterizarse al estudiante venezolano- de *escritor novato*, trabajar con poca planificación e insuficiente reflexión sobre su propio pensamiento. Sencillamente, si necesita escribir algo, como respuesta a una exigencia o tarea académica, toma un papel y se sienta a hacerlo o, lo más frecuente, acude a las funciones de edición que le ofrece un ordenador. Entendido el fenómeno preguntemos entonces desde nuestra condición de estudiante: ¿qué hacer frente a esta realidad?. Conozcamos a continuación lo que propone este capítulo.

LA ESCRITURA COMO PROCESO DE PRODUCCIÓN

Leer y escribir son cara y sello de una misma moneda. Una implica a la otra y cada una son elementos constitutivos de la comunicación escrita y fuente de saber o ignorancia del estudiante universitario. Leer y escribir son

pues una parte importante del fenómeno comunicacional que hemos venido señalando como central en los seis capítulos el presente trabajo. Si observamos el gráfico 21 NORI (Eleonora Cróquer Pedrón -USB) que colocamos a continuación, constatamos que ambos ponen en juego los asuntos que hemos venido trabajando. La emisión/recepción y la producción/comprensión son procesos interdependientes, por ello, cuando en nuestra actividad académica en la universidad recibimos un mensaje y lo comprendemos, podemos producir un resumen simple, pero no podemos ir más allá. Por el contrario, si actuamos como lectores activos y profundizamos, en este mismo proceso de emisión-recepción, si pasamos al análisis podemos generar un resumen analítico y, finalmente, si vamos más a fondo en el proceso podemos llegar a la crítica y el texto que produzcamos desde esta posición cognitiva, estamos en capacidad de generar un comentario crítico. Es decir que vamos penetrando el texto (oral o escrito) y vamos transitando desde una simple identificación de los contenidos y del sentido que lo arroja hasta lograr asociaciones. Veamos ahora la gráfica que esquematiza a continuación los aspectos sobre la lectura y el proceso de comprensión que acabamos de explicar.



NORI

Gráfico 21 Procesos de recepción /comprensión y emisión/producción.

Cada texto nuevo que escribimos es diferente porque se adapta al contexto y situación comunicativa de ese momento específico: pensamos y escribimos de manera diferente cuando vamos a solicitar una autorización, hacemos un reclamo por un mal servicio recibido, o cuando buscamos una reconciliación, por ejemplo, por lo cual se hace necesario conocer las características de los distintos textos que manejamos a diario en nuestra vida. Recordemos: no escribimos en el vacío. Escribir implica un contenido (qué), también una manera de hacerse (un cómo); además, una intencionalidad (para qué o por qué). Durante el proceso podemos desarrollar y consolidar estrategias de escritura. Insistamos entonces en las preguntas pertinentes para la reflexión en el momento de emprender el proceso de escritura: ¿Qué escribir? ¿Cuál es mi intención de escritura? ¿A quién va dirigido el texto? ¿Cómo escribir la parte introductoria? ¿Cuál es la manera adecuada y pertinente de estructurar el contenido que voy a desarrollar mediante la escritura? ¿Con cuáles recursos cuento? ¿Cómo sabré que lo desarrollado es correcto y está bien escrito?; preguntas todas que orientarán el propósito de escritura y que consolidarán textos diversos como producto de las respuestas que nos demos a ellas.

Todo ello exige planificación, controlando la impulsividad, pensando, antes de actuar precipitadamente en: ¿Qué requiero para hacerlo? ¿Cómo lo voy a escribir? ¿Cuáles condiciones debo tener presentes y ajustarme a ellas? ¿Con cuál propósito lo haré? ¿Cuánto tiempo dispongo para escribir? ¿A quién va dirigido mi escrito? Veamos entonces, cómo proponen ese proceso autores expertos en el área como Daniel Casanny (1989) y Teresa Serafini (1989, 1994), quien operacionaliza la propuesta teórica del primero.

PLANIFICAR, TEXTUALIZAR Y REVISAR, TRES MOMENTOS DE UN MISMO PROCESO: LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO ESCRITO

Como puedes observar en el Gráfico N° 22, que está a continuación, escribir comienza por **planificar** el escrito y aquí damos respuesta a las preguntas que nos hacíamos al comienzo de este capítulo. No se escribe en el vacío (sin planificar), pero tampoco se escribe en el aire (sin redactar y corregir); es decir, no hay escritura sin **textualizar**. De la misma manera no es posible estar conforme con lo que escribimos, estar seguros de que el texto expresa exactamente lo que queremos decir y no podemos certificar la comprensión del lector, si no llegamos a **revisar**; es decir, necesitamos someter nuestro escrito a un proceso de revisión. Nosotros somos los primeros jueces y por ello, la revisión del texto estará a cargo de quien lo escribió, separado primero de su función de escritor. Es decir, concluida la etapa de escritura, necesitamos dejar reposar el escrito y asumir su lectura desde la otra orilla, desde la posición del lector para comprobar su pertinencia y adecuación a esa necesidad comunicativa que lo generó.

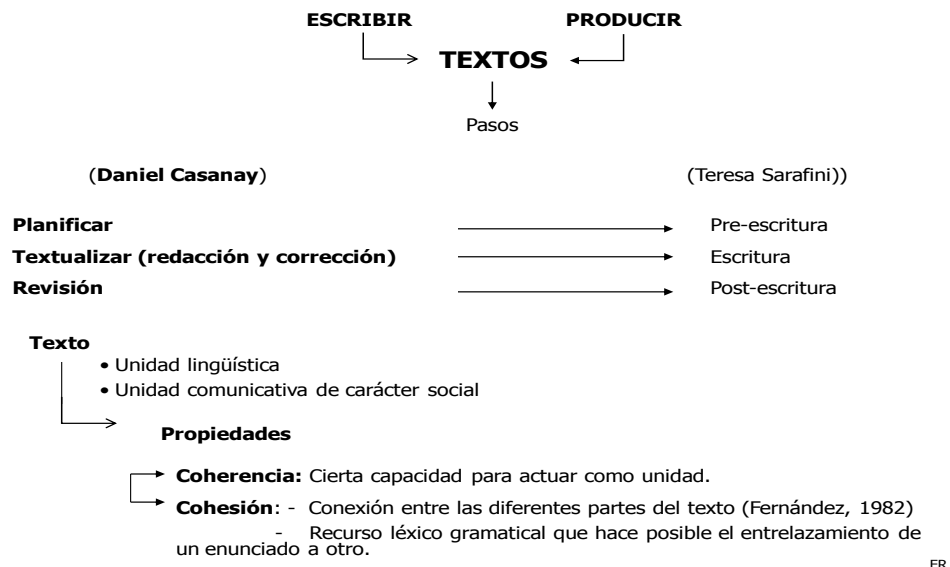


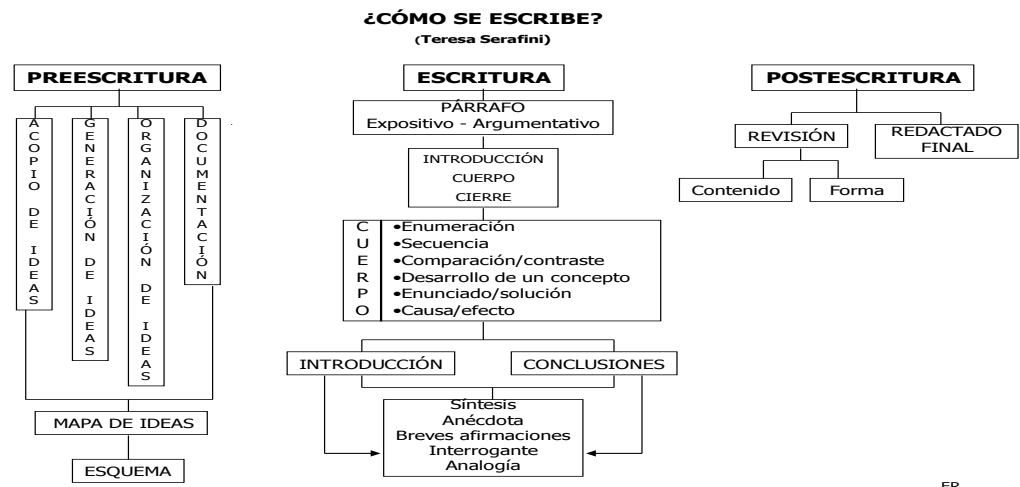
Gráfico 22 Escritura- producción de textos.

El mapa conceptual anterior nos lleva a comprender que escribir es producir. La perspectiva textualista nos enseña que leer y escribir implican el conocimiento y despliegue de un conjunto de competencias para producir textos. También sabemos por ella que un **texto** es una unidad lingüística comunicativa de carácter social, caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia. Además, los capítulos anteriores nos han puesto al corriente de que hay coherencia lineal o local, además de la coherencia global (depende de una interpretación semántica) y de la coherencia programática (determinada por el contexto).

Pues bien, con esos conocimientos previos, consideremos el gráfico nro. 23 que se presenta a continuación sobre el proceso de escritura. Allí, constatamos cómo se da el proceso de escritura en tres momentos consecutivos e interdependientes: **pre-escritura, escritura y post-escritura**. Son ellos tres momentos claves y diríamos, obligatorios, de todo proceso de producción de un texto. Pero pudiéramos estar preguntándonos: ¿Y qué debo hacer para que se cumpla el proceso y con ello garantizar el logro de

mi objetivo de escritura? Busquemos la respuesta en el gráfico que a continuación se ofrece.

ENTONCES... ¿CÓMO SE ESCRIBE?



FR

Gráfico 23 ¿Cómo se escribe? El proceso en tres momentos: *preescritura, escritura y postescritura.*

Al analizar el gráfico anterior verificamos que el proceso implica etapas de acción que cubre quien quiere escribir un texto: la **preescritura** que implica, en primer término, pensar activamente; es decir, pensar y escribir, desordenadamente tal vez, pero escribir. Por algo se llama pre-escritura. Además al acopiar las primeras ideas podemos, al repensar en nuestro texto futuro, generar nuevas ideas que luego se organizarán para ir dándole estructura a nuestro escrito. Es evidente, por lo tanto, que necesitamos documentarnos para llenar los vacíos de contenido que presentará nuestro futuro texto por escribir aún por consolidar en el segundo momento. Es bien común, que a partir de esta primera actividad construyamos mapas de ideas y luego realicemos un esquema que determinará los párrafos y la distribución y jerarquía de las ideas que conformarán el escrito por hacer.

Para el momento de la **escritura** propiamente tal, la del texto argumentativo (tesis del autor, argumentaciones y conclusiones) por producir,

necesitamos tener siempre presente que todo texto que pueda seguir un lector, necesita respetar una **estructura : tesis- argumento- conclusión**, pues, así como no se piensa en el vacío ni se va a ninguna parte en la escritura de manera desordenada, incoherente, con inconsistencia en las ideas, de la misma manera el lector comprende, si solo si, el escritor sirve en “bandeja de plata” su escrito: es decir hace unos párrafos introductorios del tema y problema a desarrollar, sustenta y refuerza con nuevas ideas su argumentos en el cuerpo del escrito y finalmente cierra cognitiva y semánticamente el texto; es decir, llega al final y conduce su lector hacia el cierre de lo expuesto en el cuerpo del texto, convencido de la verdad que le propusimos, independientemente de que esté de acuerdo con todas nuestras ideas.

En tal sentido, para que el texto adquiera unidad, los momentos de inicio y cierre pueden estructurarse con un determinado tipo de párrafos: de síntesis, con una anécdota, o elaborado con breves afirmaciones, interrogantes o señalando analogías. Asimismo, para el cuerpo de ideas se emplean determinadas estructuras que garantizan la consolidación del escrito como pensamiento del autor y como escritura que lo expresa, entre las cuales están: enumeración, secuencia, comparación/contraste, desarrollo de un concepto, enunciado/ solución y causa/efecto. Esto se corresponde con la organización de los textos expositivos, pero son la base para ir consolidando las ideas del autor en torno a lo que piensa sobre el tema que desarrolla.

Concluido el texto y dejado reposar el escrito, al retomarlo para su lectura, entramos en el proceso de **postescritura** en donde la palabra clave que nos guía es revisión, tanto del contenido como de la forma, para llegar al redactado final y la entrega del escrito a quien va dirigido el mismo.

Así planteadas las cosas es fácil comprender, en consecuencia, que ser escritor y producir un texto pasa por construir textos con los conocimientos e informaciones que se van mejorando en cada etapa del proceso; que están

en juego la intención de escritura y el destinatario a quien se dirige el escrito y que por ello la única manera de pasar del estado de *escritor novato* al *escritor experto* es poner en práctica lo que señalaba en sus conferencias la Dra Josefina Dubois que nos ha dejado su legado: “Se aprende a escribir, escribiendo”

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN ESCRITA.

1ª estrategia: leyendo para escribir

1. Lee el texto de Úslar Pietri sobre el tema de la educación venezolana

Una educación muda por Arturo Uslar Pietri²³

La educación venezolana no enseña a hablar, ni a escribir. No sé si este grave mal lleno de amenazas para el presente y el futuro se extiende a otros países hispanoparlantes. El caso constituye las más absurda y dañina contradicción. nos empeñamos, en la escuela, en hacer aprender un heterogéneo cúmulo de conocimientos dispersos e incompletos sobre las ramas de la ciencia, la historia y la literatura, pero el instrumento fundamental, sin el cual esos conocimientos quedarán sin contenido y sin posibilidad de comunicación, que es la lengua, no enseñamos prácticamente nada.

O mejor dicho, enseñamos lo que tiene menos importancia. Hacemos pasar a los estudiantes largas horas tediosas memorizando inútiles reglas de gramática y muy poco o nada se hace por hacerles aprender, con la práctica continua y viva, cómo usar con propiedad y limpieza la lengua hablada y escrita.

No aprender a expresarse es salir de la educación mudo y aislado. El más importante instrumento, se diría que el solo instrumento que el hombre posee de conocimiento y comunicación, es la lengua. Quien no sabe hablar es un mutilado, un maltrecho, un ser incompleto, aunque haya acumulado en su memoria todas las ecuaciones matemáticas o todas las fórmulas químicas.

La educación venezolana no enseña a hablar, ni a escribir. No sé si este grave mal lleno de amenazas para el presente y el futuro se extiende a otros países hispanoparlantes. El caso constituye las más absurda y dañina contradicción. nos empeñamos, en la escuela, en hacer aprender un heterogéneo cúmulo de conocimientos dispersos e incompletos sobre las ramas de la ciencia, la historia y la literatura, pero el instrumento fundamental, sin el cual esos conocimientos quedarán sin contenido y sin posibilidad de comunicación, que es la lengua, no enseñamos prácticamente nada.

O mejor dicho, enseñamos lo que tiene menos importancia. Hacemos pasar a los estudiantes largas horas tediosas memorizando inútiles reglas de gramática y muy poco o nada se hace por hacerles aprender, con la práctica continua y viva, cómo usar con propiedad y limpieza la lengua hablada y escrita.

²³ En este ensayo, publicado originalmente por **El Nacional** en 1974, Arturo Uslar Pietri discute sobre las implicaciones culturales de la corrupción de la lengua castellana.

No aprender a expresarse es salir de la educación mudo y aislado. El más importante instrumento, se diría que el solo instrumento que el hombre posee de conocimiento y comunicación, es la lengua. Quien no sabe hablar es un mutilado, un maltrecho, un ser incompleto, aunque haya acumulado en su memoria todas las ecuaciones matemáticas o todas las fórmulas químicas.

La lengua es mucho más que un instrumento, es el medio de pensar y entender. Quien no sabe expresarse bien, no puede pensar bien. Es la precisión del concepto de la palabra empleada la que lleva la precisión del concepto y el matiz del conocimiento. Los antiguos creían, con razón, que el don fundamental que los dioses habían dado a los hombres era la lengua. Shelley, precisamente un gran poeta, es decir, un hombre que tenía cabal sentido del poder de la palabra, decía bella y atinadamente en su poema a Prometeo: "Dio al hombre la palabra y la palabra creó el pensamiento, que es la medida del universo".

Mientras la escuela hace muy poco para enseñar a usar el lenguaje, otros medios, más poderosos que ella, hacen todo lo posible con la terrible eficacia para empobrecer, desnaturalizar y destruir el lenguaje.

La calle de nuestras ciudades es un aula abierta de corrupción del lenguaje. Jergas de "hippies", de peloteros, de pandilleros, llenas de comodines deformados y deformadores, de imitaciones fonéticas de otras lenguas, predominan en una conversación casi inarticulada que no emplea más de docenas algunas docenas de palabras.

La contribución mayor a este proceso de empobrecimiento y adulteración la hacen los medios modernos de comunicación de masas. Los programas cómicos, los comentarios deportivos y muchos novelones seriales se convierten en muy eficaces focos de infección del lenguaje. Se recurre a la barata comicidad de hablar mal, con palabras adulteradas, con pronunciaciones grotescas, para hacer reír sin mayor esfuerzo intelectual y de paso se siembra a todo lo ancho del país un vocabulario y una manera de hablar que muy poco tienen que ver con ese maravilloso medio de expresión y comunicación que es el castellano.

La proliferación ostentosa y satisfecha de mal hablar se extiende ya a todas las edades y a todas las capas sociales. Es sorprendente la pobreza de léxico, el abuso de comodines y palabrotas, la incapacidad de describir de la mayoría de las gentes con las que en el curso de una jornada hay que comunicarse para los más variados fines. A este paso puede llegar al punto en que los más hablarán una o varias jergas, un "patois", una "lingua franca", un dialecto de bajos fondos, que impedirá toda posibilidad eficaz de comunicación, de lectura o de escritura. Lo más triste es que muchas de estas gentes que destrozan literalmente su lengua materna, hablan con propiedad y corrección alguna lengua extranjera. Sencillamente porque se las han enseñado mejor que la propia.

En su día, Andrés Bello vio con temor la posibilidad que el castellano se desintegrara, siguiendo el ejemplo del latín, y diera nacimiento a varios dialectos incommunicables entre sí. Para evitar esa nefasta tendencia escribió su monumental Gramática y se esforzó, a todo lo largo de su fecunda vida, en hacer que las gentes hablaran mejor. No hubiera podido prever Bello que el mal no iba a venir de la gente inadecuada sino, precisamente, de los más grandes y avanzados medios tecnológicos de comunicación que el hombre ha inventado.

Por una dolorosa paradoja, estamos en camino de poder tener los más modernos instrumentos científicos, las construcciones más atrevidas, las ciudades más modernas, los sistemas electrónicos más eficaces pero ante ellos, cada día más, vamos a expresarnos en un hablar más pobre, más vil, más sucia, más elemental y más aislante. Vamos a disponer de todos los medios pero no vamos a saber cómo hablar de ellos y por medio de ellos.

"Habla para que te pueda ver", decía un olvidado autor alemán. Nada revela más a la persona que su lenguaje. Al hablar declaramos inequívocamente quiénes somos y hasta dónde llega nuestra cultura. La lengua corrompida que estamos hablando desnuda y revela una condición incompatible con ninguna aspiración de cultura.

(Tomado de Educar para Venezuela, pp. 127- 131)

2. Discute con tus compañeros y precisen cómo se estructura el texto en inicio, desarrollo y cierre.
3. Señala los argumentos centrales con los cuales el autor expresa su opinión.
4. Precisa las ideas con las que justifica y refuerza su posición sobre el tema ya asunto tratado.

2da estrategia. Una oferta de acompañamiento docente. El andamiaje de la escritura²⁴



Comenzamos explicándote que el propósito de la creación del andamiaje en situaciones de enseñanza facilita la internalización de los contenidos de aprendizaje; para esto último, las características de lo “ajustable” (adaptación al nivel de competencia del sujeto menos experto y a los progresos que en él se produzcan) y lo “temporal” (presencia de las ayudas pedagógicas mientras el estudiante logra su autonomía) son las condiciones para que este ocurra. Te presentamos la secuencia del **andamiaje para el desarrollo de la escritura de ensayos argumentativos**, cuyos objetivos son: fortalecer los tres tipos de conocimiento en el alumno (de la lengua, del mundo y del contexto); producir textos reales dirigidos a destinatarios también reales en el entorno académico y determinar las intencionalidades discursivas y finalidades de los textos (para quién, por qué y para qué se escribe).

Selección del tema. Se presenta a los estudiantes una oferta amplia de temas y problemas, a través de fuentes de periódicos, revistas.

²⁴ *El Andamiaje de la Escritura en la Clase de Lengua Española. Experiencia didáctica basada en la enseñanza de géneros textuales académicos como proceso.* Se realizó en coautoría con la profesora Angélica Silva (IPC- y la Universidad de Valparaíso, Chile) y está en proceso de publicación en la edición online (2013) del primer libro de **Escritura Académica en Venezuela** (Ediciones de la ULA, Postgrado en Promoción de la Lectura y la Escritura).

Los borradores (Llegan a ser hasta 5 por cada alumno). Destinados a superar las debilidades en la capacidad de comunicar escrituralmente ideas coherentes sobre un tema.

La primera redacción. Conscientes alumnos y docente del rol que debe cumplir todo docente de lengua, se comparten en aula todas las fuentes bibliográficas y los borradores de los alumnos ya corregidos, marcados y con todas las posibles anotaciones realizadas.

El arbitraje. Una semana antes, o semana y media antes del día en que se elabora la versión definitiva, se ha favorecido una lectura entre pares, para aquellos estudiantes que deseen hacer una lectura pública de su texto y con ello recibir opiniones de forma y contenido del mismo.

Redacción y evaluación cuantitativa final. Cada estudiante, el día de la entrega definitiva, trabaja en aula la versión final del texto que entrega para su evaluación cuantitativa.

3ª estrategia. Escribiendo desde la imaginación: de escribas y escribanos

El juego de escritura que a continuación te ofrecemos está destinado a desarrollar la capacidad de los integrantes, tanto en la utilización del vocabulario como en la adecuación a la circunstancia comunicativa que se le presente en un momento determinado. Se prevé que el mínimo de participantes en el juego sean dos.

REGLAS DEL JUEGO:

1. Repartir entre los participantes lápiz y papel.
2. Dictar o repartir hojas con una cantidad de comienzos de oración, preparadas de antemano.
3. Los integrantes deberán completar las acciones, de modo que tengan relación entre sí, le den continuidad al relato iniciado.

4. Concluido el texto, se leerá a los demás del equipo y cada jugador explicará qué lo impulsó a darle a los acontecimientos y personajes la propuesta que leen.
5. Finalizado el ejercicio se concluirá sobre los asuntos más importantes de esta tipología llamada cuento, como uno de los distintos tipos de textos que pertenecen al orden narrativo.

Ejemplo: leamos unos posibles inicios y seleccionemos uno de ellos.

Camino de...

Una luz...

Un hombre....

Leamos el relato completo:

Camino de la sierra, a un lado de la carretera, yacía un hombre tirado boca arriba. Detuvimos la marcha y bajamos a auxiliarlo. El temor y la valentía se mezclaron en un acto para nosotros, jóvenes entonces, de solidaridad y atrevimiento. Pero ya era tarde, nada pudimos hacer, más allá de esgrimir argumentos desesperados que demostraran nuestra inocencia ante incisivas preguntas de las autoridades, quienes una vez más llegaban tarde al lugar de un acontecimiento como este.

4ta estrategia. Escribiendo desde la comprensión de lo leído.

El presente juego está concebido para trabajar el orden lógico del discurso. Busca así llevar al participante a la reflexión según la cual, comunicarse implica tener claridad de pensamiento y capacidad de estructurar con sentido el mensaje que deseamos transmitir, toda vez que entendemos la comunicación como proceso bidireccional.

Adicionalmente y, ya más allá de la comprensión de la estructura global del texto y del sentido del **discurso informativo**, permite revisar y afianzar nuestro conocimiento en lo que respecta a la estructura oracional; por consiguiente, es importante aprovecharlos como herramienta, en el marco de la consolidación de las competencias cognoscitivas y comunicativas.

REGLAS DEL JUEGO:

- El equipo debe leer atentamente el texto que se le entrega.
- Comenta su contenido, hasta conseguir consenso en torno al sentido expresado por el emisor y comprendido por el receptor.
- Organiza todas las oraciones que conforman este texto para construir uno nuevo que presente una estructura sintáctica coherente.
- NO se puede alterar el orden en que aparece cada oración; solo se trabajará a lo interno de cada una de ellas; es decir la cohesión de los elementos que la integran.
- Escribe el nuevo texto producido.

POR ESCRITO GALLINA UNA

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionadas mundo estamos hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la paff, y mutación golpe entramos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmos el, carajo qué.

Julio Cortázar, La vuelta al día en ochenta mundos. (1ª ed. 1967). Tomo I, p 170.

Como han podido comprobar, podemos aprovechar estos dos juegos para entender la importancia de la macroestructura textual de la que hablábamos en capítulos anteriores y, simultáneamente, es posible entender desde la práctica, cómo la comprensión del lector depende de la forma como el escritor elabore su texto.

Tema 8.

La ortografía, sistema de representación: valioso instrumento del texto escrito.

- Un poco de historia de la ortografía: Bolívar a los 16 años
- Brevísimas nociones sobre la ortografía
- La acentuación ortográfica de las palabras
 - Reglas generales de acentuación ortográfica de las palabras
 - Más casos especiales: la acentuación de monosílabos
 - Acentuación de palabras compuestas
 - Acentuación de verbos enclíticos
 - Palabras de doble acentuación
- Reglas para el buen uso de las mayúsculas
- Uso de los signos de puntuación. Importancia en la escritura y la comunicación
 - Reglas para el uso de los signos de puntuación: algunos ejemplos
 - Algunos problemas del español. La ortografía, casos especiales
- Aprender haciendo: ejercicios
- Juegos para reforzar los contenidos trabajados.

UN POCO DE HISTORIA DE LA ORTOGRAFÍA: BOLÍVAR A LOS 16 AÑOS

A continuación te acercamos a la historia de los estudios ortográficos. Iraset Páez Urdaneta explica cómo a finales del siglo XVIII aún no existirá una fijación sistemática de la ortografía del castellano que se notaba en las capas más cultas de la Península.

Se daba -incluso en Simón Bolívar- fenómenos como:

1. Fronterización de la escritura: escribir como se pronuncia.
2. Pseudo-ortografía: escritura hipercorregida de lo que no se pronuncia, ni tiene bases epistemológicas.
3. Presumibles desnudos: Ej. tre por tres, meno por menos.
4. Acentuación de palabras: la “a” era acentuada en la carta de Bolívar.
5. Partición de Palabras a final de línea: “pu – erto”, “despu – es”.
6. Escritura fonosintáctica: “conel”, “con el”, “melan”, “me han”.

La ortografía de Bolívar a los 16 años ha sido producto de una compleja circunstancia lingüística y social. Las cartas posteriores a 1820 muestran un menor número de idiolectismos ortográficos. Hoy 180 años después –señala Iraset Páez en el momento en que escribe el artículo- conseguimos la misma diferencia cultural; lo que causaba la fronterización de la escritura y la pseudo ortografía sigue vivo, las confusiones de “C,S,3” nos siguen mostrando como país seseante y los “halla hayado” “hiba” y “uvieron”, no reflejarán sino haraganería escolar y hasta desprecio por lo que tiende a considerarse como detalle innecesario. Las tildes se mueven silenciosamente en las aulas venezolanas (p.19).

El sistema ortográfico del castellano es hoy más universal, decía; también aseguraba Páez que la utilización “s”, por “C” y “z”, lo que se convierte en “seseo” propio del español de Venezuela, ya desde la época de Bolívar. Se produce en el uso de “i” por “y”, pero también de “j” por “i”, también

por caso de elisión de “h”: an – han, ermanos – hermanos; además por inclusión: “hacabo” – “acabo”; “haquí” – “aquí”.²⁵

Se suele identificar cinco actividades fundamentales en la planificación idiomática a saber:

- ✓ Purificación: propósito primordial de las academias
- ✓ Restauración
- ✓ Estandarización
- ✓ Modernización léxica
- ✓ Reforma

Importa el papel que ha tenido la Real Academia española en la simplificación y en darle uniformidad al sistema grafémico de esta lengua. Para ello, la Academia ha hecho varios intentos, modificaciones al *Diccionario* que ha pasado por varias reformas y tenemos hoy una última versión con fecha 2010.

Con ello se indica que no se desea la innovación ortográfica tanto como se ha deseado la uniformidad ortográfica, que se obtendría mediante la sujeción a la costumbre o la obediencia a los preceptos académicos (p.36). Esto lleva a señalar que el éxito de una reforma ortográfica exige estar condicionada por la necesidad de esa nueva codificación ortográfica o reforma; es decir, a que sea necesaria, al asegurar uniformidad entre sus usuarios. Debe tener carácter oficial, con reglas ortográficas consistentes completas y exclusivamente utilizadas.

Israel Páez sostiene que deberíamos tratar el problema ortográfico dentro de un enfoque etnolingüístico donde nos preguntemos acerca del **significado cultural de la ortografía dentro de los hablantes del castellano**. Los problemas de la ortografía de una lengua –sostenía- pueden acaso resumirse en dos: el sistema ortográfico es un efecto defectuoso o la

²⁵ Páez Iraset “Recuento de la Ortografía Castellana” en *La lengua nuestra de cada día y “La Ortografía de Bolívar”*. Caracas: Academia de la Historia. **Libro Menor**, 59.

enseñanza de ese sistema es inadecuado (p. 41). Y en el caso nuestro el problema está en la **metodología de la enseñanza en las escuelas** (p.41). Debe además, dice Páez, prestarse menos atención a los síntomas o “grafopatías” de ciertos hablantes, que a la orientación funcional del sistema grafemático, por lo mismo la ortografía no tiene que ser completamente grafemática o etimológica para ser perfecta; tiene que ser **representacionalmente suficiente** (combine o no su apariencia fonética con su apariencia etimológica) **y adecuadamente enseñada** (p.42) en medio escolar. Y debemos tener en cuenta que hasta hoy, pareciera que los latinoamericanos parecemos desear un **sistema ortográfico sencillo, moderno, autorizado por la academia.**

BREVÍSIMAS NOCIONES SOBRE LA ORTOGRAFÍA

Gracias a la escritura se ha fijado, reproducido y difundido el pensamiento del hombre, por obra de la escritura fonética o alfabética que hoy poseemos; en ella los caracteres gráficos (letras o grafías) representan los fonemas. No siempre hay correspondencia entre ambos; el español, por ejemplo, tiene 29 grafías para una variación de 22 a 24 fonemas y como no hay coincidencia perfecta entre ellos, entonces se producen los errores de ortografía.

El valor de la ortografía es convencional e instrumental y responsabilidad de la Real Academia de la Lengua Española, quien fija las normas ortográficas de carácter obligatorio y hace revisiones como la de 2010, donde publica novedades referentes al uso del acento gráfico. Comprendamos así que se justifica la exigencia ortográfica como manera de mantener la unidad lingüística entre los millones de hablantes de esta lengua esparcidos por todo el mundo, pues recordemos que en la lengua oral tenemos diferencias; de allí que hablemos del español de Venezuela, de México.

Tal vez, como anécdota, sea interesante conocer que en un principio se consideró útil para el desarrollo mental y que en el Siglo XIX, un buen número de las escuelas dedicaban el 50% del tiempo a esta materia, donde se estudiaban las palabras no por su utilidad, sino por su dificultad para aprenderlas.

LA ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA DE LAS PALABRAS

La acentuación ortográfica o tildación es uno de los aspectos formales de la lengua escrita más maltratados por los usuarios. Cuando hablamos, en cada palabra destacamos el acento fonético, la mayor intensidad de voz que recae en una de las sílabas de la palabra, a la que se denomina sílaba tónica. Las restantes se denominan sílabas átonas. En la oralidad, las palabras polisílabas (dos o más sílabas), en su mayoría, tienen un acento, que recae sobre esa sílaba tónica, al que llamamos acento prosódico. En la escritura, ese acento fonético se realiza como una tilde, un signo gráfico (´) que se coloca sobre la vocal de la sílaba tónica solo en algunas palabras. Esta marca gráfica constituye el llamado acento ortográfico.

Algunos detalles sobre estos tipos de acento son:

- **El acento prosódico** es la fuerza de pronunciación con que se distingue una sílaba en una palabra: **maqueta**, **pelota**, **farol**, **mujer**, **hombre**, **niño**. Este acento fonético en español es libre y puede ocupar distintas posiciones en la palabra; puede recaer en la última, la penúltima, la antepenúltima sílaba en la palabra, y en menos casos, en una sílaba anterior a la antepenúltima. Este acento posee un valor distintivo, pues permite diferenciar palabras idénticas en su estructura ortográfica: **último**, **uitimo**, **últimó**; **papa**, **papá**. En fin, el acento prosódico es la mayor intensidad acústica con la cual resaltamos la vocal núcleo de la sílaba tónica de una palabra; es

tonal y puede marcarse o no en la escritura con una tilde: **final**, **Andrés**, **álbum**, **practico**, **lámpara**, **práctico**.

- **El acento ortográfico** es denominado acento léxico o primario en la palabra, representado en la escritura por la denominada tilde, una rayita inclinada de derecha a izquierda que se marca sobre la vocal núcleo de la sílaba tónica de algunas palabras categorizadas como agudas, graves, esdrújulas o sobresdrújulas. Esta clasificación depende de la posición que ocupe la sílaba acentuada en la palabra. La tilde, entonces, es la representación gráfica del acento prosódico. Ejemplos: **construcción**, **también**, **Félix**, **árbol**, **ortográfico**, **patético**, **leyéndoselo**.

La tilde debe ser vista como una unidad del código escrito que guarda relación con un constituyente de la oralidad, el acento prosódico, y como un elemento fundamental del sistema ortográfico del español. La tildación en una palabra posee tres modalidades: tilde tónica, tilde de hiato acentual y tilde diacrítica.

La **tilde tónica** se corresponde con las normas ortográficas para su marcación en la sílaba tónica de las palabras polisílabas:

- a) **agudas**, en la última sílaba si terminan en *n*, *s*, o en cualquier vocal, por ejemplo: **perdón**, **traspíes**, **Panamá**, **bebé**, **maní**, **paltó**, **champú**; **amén**, **después**, **administración**, **café**;
- b) **graves**, en la penúltima sílaba si terminan en consonante (menos *n* y *s*). No se marca si terminan en vocal, por ejemplo: **fácil**, **Pérez**, **álbum**, **cónsul**, **Martínez**, **alférez**, **fértil**, **mártir**, **césped**;
- c) **esdrújulas**, todas llevan tilde, por ejemplo: **cédula**, **partícula**, **céntimo**, **lingüístico**, **fonético**, **regímenes**, **purísima**, **pícaro**, **hípico**, **pudiéramos**, **gráfico**;
- d) **sobresdrújulas**, todas llevan tilde: **consígueselas**, **brindándotela**, **entregaselo**, **esperándomela**. Generalmente son palabras compuestas con pronombres enclíticos.

La **tilde de hiato acentual** corresponde a palabras polisílabas con un hiato formado por la concurrencia de una vocal abierta antes o después de una cerrada que lleva el acento, es decir, la mayor intensidad de voz, por ejemplo: **María**, **Raúl**, **prohíbe**, **caída**, **sabías**, **frío**. Nótese que en este tipo de palabras con hiato acentual, ambas vocales se separan para formar sílabas distintas y que, además, no se aplican en ellas las reglas de acentuación ortográfica antes mencionadas.

La **tilde diacrítica** se marca en algunas palabras monosílabas que por norma no se acentúan ortográficamente, es decir, que no llevan tilde. Son nueve monosílabos con tilde diacrítica:

tú, él, mí, sí, pronombres;
más, adverbio (también sí en función de adverbio);
té, sustantivo;
dé, sé, verbos.

También en los pronombres interrogativos y exclamativos (tanto monosílabos como polisílabos) se marca esta tilde diacrítica. Su aplicación supone conocer las categorías gramaticales de las palabras para proceder a su tildación, pues **es una tilde distintiva de la función que la palabra desempeña en la oración**. Por ejemplo:

- Por favor, **dé** el documento al señor Luis cuando venga a buscarlo. Está en la gaveta **de** la izquierda. (verbo vs preposición).
- **Tú** me trajiste este libro, ¿cuál fue **tu** intención? (pronombre vs adjetivo).
- Llegaste **más** tarde que nunca” más (adverbio).
- Llegaste tarde **mas** no hubo inconvenientes por tu retardo (conjunción adversativa, sustituible por **pero**).
- Me encanta el **té** de manzana verde. (sustantivo).
- Cuando **te** comas el helado vas a correr a comprar otro (pronombre personal o variante pronominal).

- ¿**Qué** vamos a hacer? La casa **que** compramos no era del vendedor. (pronombre interrogativo vs pronombre relativo).
- ¿**Cuánto** hay pa eso?: me dijo ese corrupto.

Hoy la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) en la *Ortografía de la Lengua Española*, 2010, en su afán de simplificar las normas ortográficas, ha sugerido eliminar la tilde diacrítica en algunas voces que estábamos acostumbrados a tildar para diferenciarlas en sus funciones. Su argumento es que el contexto permite la desambiguación para que no se preste a confusión. Veamos unos ejemplos:

- La encargada de la biblioteca respondió:
—Luis pidió que le prestaran **este** libro. (adjetivo demostrativo)
—Alberto solicitó **este**. Como puede usted ver, ambos cumplieron.
(pronombre demostrativo)
- Mi hermana es **esta**, la de uniforme. (pronombre demostrativo)
- **Solo** sé que nada sé. Vivo **solo** y **solo** resolveré este problemón.
(adverbio vs adjetivo).
- —¿Tienes tres **o** cuatro hijos? (conjunción adversativa)
¿Dices 3 **o** 4? Ummm... déjame pensar (conjunción adversativa?)

Un poco de práctica para construir nuestros conocimientos en el hacer...

Lee detenidamente los párrafos escritos a continuación y coloca la tilde, según convenga.

1. Tu dices que papa escribe muchos libros, pero yo no entiendo una papa de lo que el escribe. Toda la noche te estuvo leyendo cosas. Di, ¿entendías tu lo que el quería decir? ¡Tu si que podrías contarnos cuentos bonitos, madre! ¿Por que el no los escribirá para si? ¿Es que su madre nunca le conto historias de gigantes, de hadas y de princesas?
2. ¿Cual es la relación consciente del hombre y su lenguaje?... El ser humano es inseparable de su lenguaje. El viejo consejo de Pindaro: “Se lo que eres”, el mas reciente de Goethe: “Sepamos descubrir, aprovechar lo que la naturaleza ha querido hacer de nosotros, lo que ha puesto de mejor en nosotros”, pueden cumplirse tan solo por la posesión del lenguaje.

Algunos casos especiales:

Acentuación de palabras compuestas

- a) Cuando dos palabras simples pasan a formar una compuesta, la primera pierde el acento que como palabra simple llevaba, mientras que la segunda lo conserva: *teoricopráctico*, *historicocrítico*, *decimoséptimo*. Pero cuando esos compuestos de dos adjetivos van unidos por guión, cada uno conserva su acento original: *teórico-práctico*, *histórico-crítico*, *décimo-séptimo*.
- b) Los adverbios de modo formados por un adjetivo y la terminación -mente poseen desde el punto de vista fonético una doble acentuación, la propia del adjetivo y la que corresponde a la forma -mente: **ampliamente**, **espontáneamente**. Como ven, si el primer elemento (adjetivo) lleva tilde, como vocablo independiente, lo conserva en la voz compuesta que se transforma en un adverbio. Ejemplos:
 - hábilmente (**hábil** + **mente**)

- cortésmente (cortésmente (cortés + mente)
- fácilmente (fácil + mente)
- cordialmente (cordial + mente)

c) Acentuación de verbos con pronombres enclíticos

Se llaman enclíticos los pronombres personales que funcionan como complementos verbales, también llamados variantes pronominales (lo, la, le, los las, les, me, nos, os, te, se) cuando van puestas al verbo unidas a su estructura ortográfica para formar una sola palabra compuesta. Las normas que rigen para su uso son las siguientes:

Cuando el vocablo compuesto resulte palabra esdrújula o sobresdrújula, es obligatorio acentuarlas siguiendo las reglas fundamentales de estas categorías, es decir, todas se tildan.

Ejemplos:

devuélvemela (sobresdrújula)

entrégale (esdrújula)

dáselo (esdrújula)

permítemelo (sobresdrújula)

permíteme (esdrújula)

díjole (esdrújula)

poníaselas (sobresdrújula)

házselo (esdrújula)

díselo (esdrújula)

Palabras de doble acentuación

Hay un reducido número de palabras que presentan más de una acentuación prosódica, es decir, que pueden pronunciarse de forma distinta sin dejar de ser la misma palabra, sin ningún cambio en el valor semántico referencial de la misma. Cada escribiente debe elegir la grafía correspondiente a la articulación que hace de la palabra en la lengua oral, para las cuales la Real Academia de la Lengua autoriza dos formas de acentuación: Algunas de esas palabras, son las siguientes:

afrodisiaco	afrodisíaco	olimpiada	olimpíada
aloe	áloe	omoplato	omóplato
alveolo	alvéolo	osmosis	ósmosis
ambrosia	ambrosía	pabilo	pábilo
amoniaco	amoníaco	peciolo	pecíolo
anemona	anémona	pentagrama	pentágrama
austriaco	austriaco	policiazo	policíaco
bimano	bímano	periodo	período
cantiga	cántiga	poliglota	políglota
cardiaco	cardíaco	quiromancia	quiromancia
ciclope	cíclope	reuma	reúma
coctel	cóctel	robalo	róbalo
conclave	cónclave	sanscrito	sánscrito
cuadrumano	cuadrúmano	torticolis	tortícolis
gladiolo	gladíolo	utopia	utopía
demoniaco	demoníaco	zodiaco	zodíaco
dinamo	dínamo	ibero	íbero
endosmosis	endósmosis	etiope	etíope
exosmosis	exósmosis	futbol	fútbol

A objeto de desarrollar mayores competencias lingüísticas, se hará el estudio y revisión de algunos aspectos fundamentales en este tema y que se descuida permanentemente bajo variadas excusas.

REGLAS PARA EL BUEN USO DE LAS MAYÚSCULAS

REGLA	EJEMPLO
En la primera palabra de un escrito. En la primera palabra de cada párrafo.	La función referencial es la base de toda comunicación. “El maestro de Alexandro” fue la primera obra de teatro que se presentó en Venezuela.
Después de un punto	La comunicación artística se realiza en una dimensión emotiva. El mensaje es la obra de arte.
En los nombres propios y apellidos.	Josefina. Rodríguez
En el número romano que identifica nombres de reyes papas o siglos.	Carlos III. Siglo XXI.
En épocas, períodos históricos o hechos famosos.	La Colonia. La Guerra de Independencia El Romanticismo.
En los nombres toponímicos.	América. El Orinoco. El Mar de las Antillas.
Cuando el artículo o el adjetivo forma parte del nombre.	San Félix. . Yo leo El Nacional.
En los títulos que indican dignidad o autoridad.	Presidente de la República. Rector. Su Santidad.
En los colectivos de entidades, sociedades o corporaciones.	Organización de Estados Americanos. La Corporación Andina de Fomento. El Gobierno Nacional.
En los atributos divinos y en los apodos históricos o personales.	La Virgen de los Remedios. El Libertador. Mano de Piedra Durán (para señalar al gran boxeador). La Primerísima (para referirse a la cantante venezolana Mirla Castellano)
En los nombres de certámenes, títulos de libros, leyes u obras de arte.	El Festival de la OTI. Miranda Periodista. La Ley Orgánica de Educación. La Visita en el Tiempo (novela del escritor venezolana Arturo Úslar Pietri).
En las siglas	VIASA. ONU LOPNA
En las abreviaturas de tratamientos y grados.	Sr., Dn. Dr., Ing. , Gral.

Tabla 10 Uso de las mayúsculas: reglas de buen uso.

USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN. IMPORTANCIA EN LA ESCRITURA Y LA COMUNICACIÓN

El uso de los signos de puntuación es uno de los aspectos formales de la lengua con mayor debilidad en sus usuarios. Ellos, los signos, son esenciales en la comprensión del mensaje que se desea transmitir y necesitan de un lector cuidadoso que dé la correcta entonación a lo que lee; también de un escritor que los adecúe al mensaje cuando escribe su texto; sin embargo, ellos son la clave de la producción y comprensión de los textos que a diario manejamos y de allí la necesidad de desarrollar nuestras habilidades en el uso y manejo de los mismos.

A continuación leamos el texto “Tres bellas que bellas son” reconstruido del libro de Joaquín Añorga (1943). La historia cuenta que tres hermanas enamoradas de un mismo joven que visitaba su casa, le exigieron la definición de sus sentimientos hacia ellas, a lo que respondió con una décima a la que cada una debía colocar los signos de puntuación correspondientes. Finalizada la tarea, cada hermana resultó siendo la preferida del joven y ante la confusión se la devolvieron, exigiendo que fuera él quien colocara los signos correspondientes.

¿RESULTADO...? **Realiza primero la puntuación la cada décima, pensando** una vez como **Julia**, otra como **Irene**, otra como **Soledad**.

Tres bellas que bellas son
me han exigido las tres
que de ellas diga cuál es
la que ama mi corazón
si el decir es razón
digo que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad

Ahora, lee la que el joven les devuelve puntuada:

Tres bellas, que bellas son,
me han exigido las tres
que de ellas, diga cuál es
la que ama mi corazón.
Si el decir es razón:
¿Digo que amo a Soledad?
No. ¿A Julia cuya bondad
persona humana no tiene?
No. ¿Aspira mi amor a Irene?
¡Qué no! Es poca su beldad!

Queda demostrado que cambiando la puntuación, se cambia totalmente el sentido de las expresiones. Así, los signos de puntuación tienen valor comunicativo, pues su presencia o ausencia puede determinar un cambio de significado.

Observemos de inmediato otros ejemplos:

Carta trastornada

1. Señor maestro, Pedro es un pícaro. Usted lo corregirá como se merece. El señor comisario lo va a encerrar por pegar a los niños. Si no se enmienda el chico, me lo dirá y le daré una buena paliza.
2. Señor maestro Pedro, es un pícaro usted. Lo corregirá como se merece el señor comisario; lo va a encerrar por pegar a los niños. Si no se enmienda, el chico me lo dirá y le daré una buena paliza.

¿Conseguiste al pícaro? ¿a los pícaros? .

Carlos, mi hijo regresa pronto.

¿Carlos, mi hijo regresa pronto?

¡Carlos, mi hijo regresa pronto!

Carlos, mi hijo, regresa pronto.

¿Y... cuántos Carlos son? _____

¿Por qué? _____

Dada la reconocida genialidad del escritor argentino Julio Cortázar, merece la pena que leamos para analizar la siguiente expresión suya:

Si el hombre supiera realmente el valor que tiene la mujer andaría en cuatro patas en su búsqueda.

Si usted es mujer –decía el mail que recibimos- con toda seguridad colocaría la coma después de la palabra mujer. Si usted es varón, con toda seguridad colocaría la coma después de la palabra tiene. Veamos lo que acontece a continuación:

1. Si el hombre supiera el valor que tiene, la mujer andaría en cuatro patas tras su búsqueda.
2. Si el hombre supiera el valor que tiene la mujer, andaría en cuatro patas tras su búsqueda.

Ahora revisa esta otra y observa con detenimiento los ejemplos que continúan la explicación:

La coma, esa puerta giratoria del pensamiento.

Piensa en esta idea y ahora observa el siguiente asunto de interés, donde constatarás cómo cambia el sentido según el uso de dicho signo de puntuación que de manera recurrente los estudiantes obvian al momento de producir un texto:

Una coma puede ser una pausa, o no...

No, espere.

No espere.

Produce un texto breve como ejemplo

Puede hacer desaparecer tu dinero.

23,40

2,34

Produce un texto breve como ejemplo

Puede crear héroes...

Eso solo, él lo resuelve.

Eso, solo él lo resuelve.

Produce un texto breve como ejemplo

Puede ser la solución.

Vamos a perder, poco se resolvió.

Vamos a perder poco, se resolvió.

Produce un texto breve como ejemplo

Cambia una opinión.

No queremos saber.

No, queremos saber.

Produce un texto breve como ejemplo

Puede condenar o salvar.

¡No tenga clemencia!

¡No, tenga clemencia!

Produce un texto breve como ejemplo

Como podemos comprobar en los ejemplos anteriores, los signos de puntuación tienen por finalidad ayudar a seguir el pensamiento de quien

escribe. Además, permiten señalar las pausas, la entonación, el énfasis; por lo tanto, un escrito que los suprima o los utilice en forma inadecuada resulta ininteligible, por lo cual necesitamos conocerlos y manejarlos con propiedad para producir un texto coherente y cohesionado, porque sirven para expresar: una pausa larga (.), una pausa intermedia (;), una breve (,), también destacan palabras en el texto (“”), encierran comentarios o aclaraciones que deseamos hacer (), introducen diálogos, incisos (-) entre otros.

Cerremos el primer asunto de este capítulo con un texto de literatura infantil venezolano de la tachirense Lolita Robles de Mora. Allí aparecen de forma abundante, pero necesaria. Esto debe llevarnos a reflexionar y valorar el proceso de la escritura y el momento de revisión de nuestro escrito, como momentos determinantes en el proceso de escritura y por ello de influencia importantísima en la comprensión del lector, como lo trabajamos en capítulos anteriores.

VEN, ACÁ MI NIÑA

por Lolita Robles de Mora

Ven acá, mi niña,
venga acá mi estrella:
cuénteme qué nuevas palabras
estrena...
¿Aprendió “paloma”?
¡ Qué cosa tan bella ¡
(un ramo de plumas libres de la
tierra).
¿Aprendió “payaso”?
¿Aprendió “tijera”?
¿Aprendió que el horno, al tocarlo,
quema?
que el hielo es muy río
y que la panela,
al echarla al agua, su dulzura suelta
?

Cuénteme, mi hijita,
cómo el viento suena
cuando a los aleros desnudo se
trepas.
Dígame si es cierto
que la verde hierba
recibe sus pasos de ardillita inquieta.

Háblele de gatos
y de enredaderas,
de la cucaracha que vio en la
alacena:
del grillo que canta
y la sala llena
de notas que vibran de risa y de
pena.

Hábleme, mi hijita,
que mi vida espera
la dulce noticia y la nota tierna
que sus ilusiones
y su mente alerta
llenar mis graneros de rica cosecha;
de granos dorados
de humildes violetas
de amapolas rojas y dalias coquetas.

Venga acá, mi niña:
¡ deje que la quiera ¡.

El ejemplo anterior hace evidente que los signos de puntuación tienen por finalidad ayudar a seguir el pensamiento de quien escribe.

El uso de los signos de puntuación es, entonces para concluir este importante asunto de apariencia simple a nuestros estudiantes, uno de los aspectos formales de la lengua que genera más duda en quienes escribimos, a pesar de ser centrales en la producción y comprensión de los textos que a diario manejamos. Y ya para cerrar este asunto, digamos que los signos de puntuación tienen también un gran valor estilístico; su uso es -en cierta medida- bastante personal. Deben, sin embargo, respetarse algunas reglas básicas en la utilización de cada uno de ellos.

Lectura de interés

Jóvenes luchan por recuperar acentos gráficos en la vía pública

Ver: <http://eleyole.blogspot.com/2009/10/tildeton-en-salamanca.html>

Ver: <http://acentosperdidosespana.blogspot.com/>

"Acentos perdidos" es un movimiento que trata de destacar la importancia de usar bien el español, a través de la intervención de anuncios con faltas de ortografía. EFE. El Universal .Buenos Aires. Lunes 17 de agosto de 2009

15:12 Un grupo de jóvenes latinoamericanos ha iniciado una "cruzada" por la reinserción del acento gráfico en la vía pública, donde señalan su ausencia con un toque de buen humor y rebeldía ante la incorrección ortográfica en las calles.

El movimiento nació el junio pasado en México, por iniciativa del joven vasco Pablo Zulaica Parra, y pronto se extendió a Perú y Argentina, donde se multiplican las intervenciones en todo tipo de carteles donde las tildes brillan por su ausencia.

Apenas detectan la falta, estos "cruzados ortográficos" pegan un acento de papel visible en el que además se explica la regla ortográfica violada.

Cada acto de reivindicación gramatical es fotografiado y las imágenes se suben a los diversos blogs de la iniciativa 'Acentos perdidos', donde además se generan interesantes debates sobre el español, una iniciativa que también suma adeptos a través de la red social Facebook.

"El principal objetivo es que la gente tome conciencia de la importancia de usar bien nuestra lengua", dijo Rodrigo Maidana, un estudiante de Economía de la ciudad argentina de La Plata que comanda la iniciativa en su país.

Como regla, estos jóvenes solicitan autorización para pegar las tildes siempre que sea posible, pero si se trata de anuncios comerciales o políticos lo hacen sin permiso pues "semejante afrenta, con tantos ojos responsables de ese mensaje, merece ser visiblemente señalada", dijo Zulaica, redactor publicitario que vive en México.

Falta de educación, desinterés y malas costumbres son algunas de las razones que estos jóvenes descubren para el abandono progresivo de las tildes, agravado por una no muy buena ortografía entre los publicitarios.

Las mayúsculas, por ejemplo, son candidatas usuales a la ausencia de tilde, y por argumentos históricos, como que las máquinas de escribir no permitían su acentuación y que a los impresores se les salían los tipos de la tilde de los rótulos, se asentó la falsa norma de que las mayúsculas no llevan acento gráfico.

A diferencia de otras "intervenciones urbanas" como los 'graffiti' o los estenciles (técnicas decorativas con plantillas), estos chicos no actúan furtivamente.

"Es bueno que la gente te vea e intercambiar opiniones. La gente principalmente se sorprende. Esta cruzada no trata de hacer enojar a nadie, al contrario, trata de sacar una sonrisa y de ayudar a mejorar el uso de nuestra lengua", dijo Maidana, de 18 años.

Según Zulaica, de 27 años, el proyecto "tiene un componente lúdico muy importante" y "es una 'desacademización' de lo académico, como un vandalismo suave que conserva todo el rigor en el fondo. Gusta a grafiteros y a editores y lingüistas. Además, tiene un punto de activismo que nos hace sentir como ciudadanos que nuestra voz sí puede oírse".

Para los dubitativos, los blogs 'Acentos perdidos', tienen un enlace a la Ortografía de la Lengua Española de la Real Academia Española.

Aún así, estos defensores de la tilde no tienen nada de dogmáticos y hasta se muestran comprensivos con el colombiano Gabriel García Márquez, que en 1997, en el primer Congreso Internacional de la Lengua, celebrado en México, sugirió

poner "más uso de razón" en los acentos escritos como parte de su polémica propuesta para "jubilar la ortografía", que tanto revuelo generó.

"García Márquez emitió una opinión que debe respetarse, porque sinceramente a todos nos gustaría una lengua más sencilla, como la que él pide", señaló Maidana, hijo de periodistas y que asegura que "desde chiquito" siempre tuvo "un gran interés por la ortografía".

Como parte de esta iniciativa, la joven peruana Lorena Flores Agüero ha creado el 'tildetón', una salida planificada para pegar acentos en las calles que ya se organizó en México y Perú y que próximamente se hará en Argentina.

'Acentos perdidos' también organiza "cruzadas puntuales" a favor de la acentuación; la primera se hizo en Lima y tuvo como blanco al logotipo carente de acento gráfico del grupo español Telefónica, al que acusan de ser "uno de los mayores irresponsables en el uso de la tilde".

EJERCICIO:

1. Realiza la lectura del texto.
2. ¿Crees importante realizar en Venezuela esta campaña por los ´acentos perdidos´? Sustenta.
3. ¿Cuál cruzada puntual propondrías para realizar desde tu universidad?
4. ¿Con cuál nombre darías a conocer la propuesta?

Reglas para el uso de los signos de puntuación: algunos ejemplos²⁶

Uso de la coma (,)

La coma indica una pequeña pausa en la lectura. Se usa:

✓ **Para separar palabras análogas o de una misma clase.**

Ejemplos:

Corrí, bailé, nadé, jugué, y estoy preparado para dormir.

La mañana era fresca, agradable y alegre.

Tú, él, ella y yo nos presentaremos sin falta.

✓ **Para separar oraciones cortas o frases.**

Si quieres progresar, si quieres felicidad en tu, si eres un hombre honrado, si trabajas diariamente, pronto obtendrás lo que desees.

María lava la ropa, Juana prepara la comida, Pedro atiende el jardín y yo limpio la casa.

✓ **Para separar el vocativo (persona a la que se le habla)**

Soldados, presenten armas.

Corre, Pedro, corre.

¿Verdad que sí, padre?

Espérame, Jesús, deseo ir contigo.

✓ **Para separar oraciones explicativas dentro de la oración principal, frases y expresiones explicativas o intercaladas.**

Julián, el amigo de la familia, sufrió un accidente.

La joven, a quien saludaste ayer, es mi hermana.

Las personas, quienes estuvieron esperando mucho tiempo, terminan de salir.

La atmósfera, esto es la capa de aire que envuelve a la tierra, es muy necesaria para la vida.

✓ **En oraciones con verbos elípticos.**

Carmen arregló su traje; yo, el mío.

Te amo hoy, siempre igual.

Leer cualquier idioma es fácil; pronunciarlo, difícil.

Ella tiene sueño y yo, hambre.

²⁶ Cuando han transcurrido más de 30 años de vida en las aulas de educación básica y universitarias, se pierde la certeza de que todos los ejercicios sobre contenidos formales de la escritura, así como los textos que se seleccionan sean de nuestro esfuerzo individual; por ello quiero reconocer aquí el intercambio de asuntos académicos sostenidos con Ana Vivas, Soraya Rodríguez, Hilda López, Aura Izquierdo, Ramón Santana, Susana Chirinos, Eleonora Cróquer (NORI), Raquel Rivas, Luisa Teresa Arenas, Alma Áñez, Concheta Rizzi de Alzuru, Aura Izquierdo, Oscar Ramírez, Diomar Vásquez Rivero, cuyos aportes deben estar en estas páginas producto de inquietudes compartidas en ese diario vivir y preocupación por lo que sucede en nuestras aulas venezolanas.

- ✓ **Para separar el nombre de la ciudad de la fecha.**
Caracas, 18 de septiembre de 2000.
- ✓ **Después del uso de locuciones y modos conjuntivos verbales, adverbiales, sustantivos.**
Salieron mal en la prueba; no obstante, trataré de ayudarlos.
Quiere ir hoy a la playa a tomar sol; de modo que, tu padre y tú tendrán que llevarla.
Esto es, es decir, en efecto, etc.
- ✓ **Antes de conjunciones adversativas en oraciones cortas.**
El joven es ingenioso, pero flojo.
Todos competimos, aunque nadie ganó.
Quería hablar, mas no pudo.
- ✓ **Cuando se altera el orden lógico o natural en la oración.**
Cuando salgas, cierra la puerta.
Bien pudo haberse evitado la ruina, todo se derrumbó en menos de un minuto.
Muy bien habló esta mañana, el delegado.
Habiendo llegado tarde, lo regañaron.
- ✓ **En despedidas.**
Sin otro particular al cual hacer referencia, de usted,
Atentamente,

Indica una pausa mayor que la de la coma. Se usa:

1. **Para separar oraciones de cierta extensión:**
Hoy compré en el mercado verduras, frutas, y carne; mañana compraré todo cuando me falta.
2. **Para separar períodos que constan de varias oraciones que ya han sido separadas por comas.**
La lucha por la vida es difícil, no podemos continuar sufriendo, padeciendo; debemos ir hacia la búsqueda de la paz, de la felicidad; debemos tratar de encontrarlas por nuestro bien.
3. **Delante de las conjunciones adversativas** pero, mas, sin embargo, no obstante, aunque, cuando las oraciones son extensas.
4. **Cuando en enunciados oracionales la segunda oración es opuesta a la primera:**
El hombre es un ogro; la mujer, una mártir.

Uso de los dos puntos (:)

Los dos puntos representan una pausa casi completa, menor que la del punto. Se usan:

1. Antes de una enumeración.

Ejemplos:

Los aspectos del resumen que deben consultar para la próxima clase, son los siguientes:

- Definición.
- Importancia y utilidad.
- Características.
- Pasos que deben seguirse para su elaboración.

2. Antes de citas textuales.

Ejemplos:

Simón Rodríguez dijo: “La escritura es tan importante como la palabra”.

Son palabras de Juan Vicente González: “Al educar a un niño, pensad en su vejez”.

3. Después de saludo en una carta:

Querida prima:

Apreciado ingeniero:

Respetable colega:

4. Después de las expresiones: por ejemplo, verbigracia, a saber.

5. Después de las palabras: certifico, hago saber, hago constar, considerando, acuerda, expone, etc.

6. Para separar una oración de la explicación que le sigue:

Ejemplos:

Hoy concluimos con los signos de puntuación: aplicaremos la prueba.

La próxima semana tendremos trabajo excesivo: debemos ser puntuales y responsables en el cumplimiento del horario.

7. Para completar una afirmación.

Ejemplo:

Ha hecho, en estos días, un calor insoportable y un sol muy fuerte: estamos en verano.

El punto (.)

El punto representa una pausa completa en el habla. Existen tres clases de puntos: seguido, aparte y final.

- a) **El punto y seguido:** separa oraciones que, aun relacionadas, tienen carácter independiente dentro de un párrafo.

Ejemplo:

“Pueden funcionar muchos motivos para que un estudiante sea distraído. En este caso decae el apetito de saber, la avidez intelectual se viene al suelo”.

- b) **El punto y aparte:** Se usa para separar párrafos.

Ejemplo:

“Es obvio que el dominio del vocabulario constituye la base de la comprensión y la facilidad de expresión.

Puede interpretar bien y transmitir el pensamiento en forma clara y precisa el que conoce los términos ajustados a las ideas, y sabe reemplazar un vocablo por otro sin alterar la unidad de significado”.

- c) **El punto final:** se usa para indicar que ha terminado el escrito.
El punto se usa también después de las abreviaturas. Lic., Dra., Vda., Prof., Vo., Bo., etc.

Uso de los puntos suspensivos (...)

Son tres puntos seguidos (...) que se utilizan para interrumpir, definitiva o momentáneamente, una idea.

Los puntos suspensivos se usan:

- **Cuando se deja en suspenso una idea porque se sobreentiende lo que sigue;** especialmente en los refranes.

Ejemplo:

Camarón que se duerme ...

- **Cuando queremos hacer una pausa para expresar duda o temor.**

Ejemplos:

Mi deseo es hablar, pero no me dejan.

Posiblemente regrese, aunque no me dio seguridad.

- **Para producir una reacción en el lector.**

Ejemplos:

¿Sabes quién te llamó?, te llamó ... mejor no te lo digo.

Si tú supieras ...

- **Cuando se transcribe textualmente y se omite algo deliberadamente; los puntos suspensivos irán colocados entre paréntesis o corchetes.**

Ejemplo:

“Sobre la tierra la palma (...)
sobre mi caballo yo (...)

- **Para interrumpir una enumeración que podría continuar indefinidamente.**

Ejemplo:

Hoy compramos algunos alimentos: carne, verdura, arroz, pan ...

Uso de los signos de interrogación (¿ ?)

Sirven para **indicar gráficamente la entonación** que se hace al formular una pregunta; son dos signos, al principio (¿) y al final (?) de la frase u oración interrogativa.

Ejemplos:

¿Cuándo suspendieron las actividades?

¿Por qué se marcharían tan temprano?

- **Cuando hay varias frases u oraciones seguidas, todas llevan sus correspondientes signos de interrogación.** Si se separan por comas, después de la primera, todas las demás oraciones se escribirán con minúsculas.

Ejemplos:

¿Dónde está Carlota?, ¿con quién salió?, ¿cuándo regresa?

- Las **preguntas directas llevan marcados los signos de interrogación**, pero cuando las preguntas son indirectas no se marcan los signos ni se hace la entonación especial; si están construidas con pronombre o adverbio interrogativos, estos conservarán el acento ortográfico (la tilde).

Cuando las oraciones interrogativas tienen cierto matiz emocional, pueden utilizarse en forma alterna los signos de interrogación y exclamación.

Ejemplo:

¡Qué piensas hacer con tu vida?

Uso de los signos de exclamación o admiración (¡ !)

Sirven para indicar, como su nombre lo señala, exclamación, admiración. Al igual que los signos de interrogación, se marcan al principio (¡) y al final (!) de la frase u oración.

Ejemplos:

¡Qué barbaridad!

¡Cuánto me alegro por tu éxito!

¡Muy bien ¡

¡Fabuloso!

Ya se explicó en líneas anteriores, que pueden combinarse los signos de exclamación e interrogación en forma alterna.

Ejemplo: ¡Cómo dijiste?

Uso de las comillas (“ ”)

- **Para transcribir o citar textualmente algo:**

Ejemplos:

Ayer oí a un joven decir: “Me dormí sobre los laureles”.

Mario Briceño Iragorry dice: “El espíritu del hombre impone las innovaciones como señal de vida”.

- **Para llamar la atención de una palabra determinada en la oración.**

Ejemplos:

“Entelequia” es una palabra empleada en filosofía.

Le llamé la atención al “cabeza dura” de tu hermano.

- **Para destacar el título de un libro o cualquier obra.**

Ejemplos:

Me gustó mucho el cuento “Las frutas muy altas” de José Rafael Pocaterra.

Mañana analizaremos “Cien años de Soledad”.

Deben comprar el libro “Técnicas de estudio” de Víctor Morles Sánchez.

Uso de los paréntesis ()

- Se emplea este signo **para intercalar palabras o frases aclaratorias** independientes de la oración; ellas pueden ser suspendidas sin que se altere el sentido de lo expresado, porque ofrecen una información adicional, accesoria, con una relación menor.

Ejemplos:

Gabriel García Márquez nació en Aracataca (Colombia).

Deseo (si no tienen problemas) que me permitan sus apuntes.

- Los paréntesis, en frases incidentales, pueden ser sustituidos por comas.

- Se utiliza un solo paréntesis, cuando se hace la enumeración de incisos o partes.

Ejemplo:

El trabajo comprende:

- Introducción
- Exposición general
- Conclusiones

- Se usa sobre la vocal u para indicar que se pronuncia en las sílabas gue, gui.

Ejemplos:	Ejercicio:
Averigüé todo lo necesario del caso. Eres un sinvergüenza. Eres "pájaro de mal agüero". Pronto comenzará el curso de lingüística.	¿El ping__ino es un pájaro? Señor Luis, ¿me puede indicar cómo llego a G__igue?

Tabla 12 Uso de la vocal "ü" con diéresis.

- También se usa en poesía para eliminar un diptongo y obtener una sílaba más en la palabra, en la medida de los versos.

Ejemplos:

"El mundanal rüido".

"Era un aire süave".

El guión (-)

Es una rayita que se emplea para separar las sílabas de una palabra al final del reglón.

Ejemplo:

El ser humano nunca debe demostrar genuflexión ante el poderoso.

También se usa para separar las palabras compuestas.

Ejemplos:

Anchi-larga

Político-económico

Psico-físico.

La raya o guión mayor (-)

- Se usa para indicar el inicio del diálogo en la oración.

Ejemplos:

- No puedo hablar

- ¿Por qué?

- Estoy afónico

- Se utiliza también, al igual que los paréntesis, para introducir frases aclaratorias de menor relación con lo expresado en la oración.

Ejemplo:

Quiero que entiendan -trato de explicar – que no permitiré tal actitud.

El asterisco (*)

Se usa junto a una palabra para llamar la atención sobre una nota aclaratoria, comentario o explicación al pie de página final del capítulo.

Ejemplo:

Uno de los maestros * de Simón Bolívar dio grandiosos aportes a las letras venezolanas.

* Andrés Bello: “La Gramática Castellana”.

El asterisco puede aparecer duplicado o triplicado.

El apóstrofo (')

Es la coma que se escribe después de una vocal y casi siempre al final de una palabra, para indicar que se suprime una letra.

Es poco usual en nuestra lengua, generalmente se usa en algunos apellidos extranjeros: D'Silva, D'Ambrossio, O'Higgins.

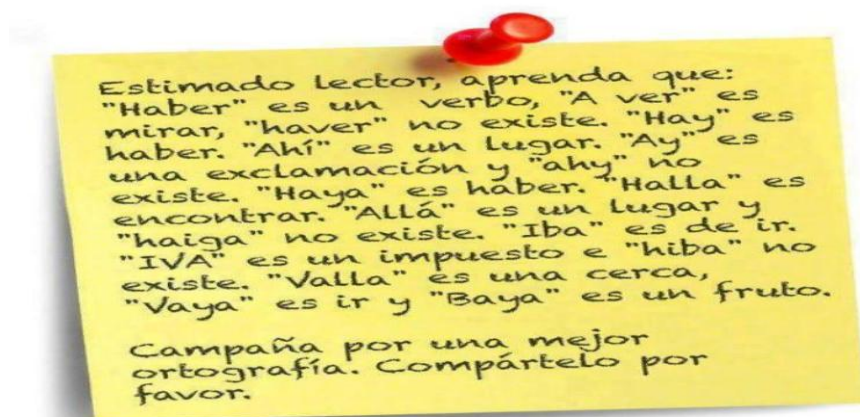


Gráfico 24 Nota para la reflexión.

Ejercicio recordatorio de los asuntos recién tratados sobre los signos de puntuación.

Ten en cuenta que los signos de puntuación tienen como objetivo ayudar a seguir el pensamiento de quien escribe; en tal sentido nos permiten señalar en la escritura las pausas, la entonación, el énfasis. Por estas razones, un escrito que los suprima o utilice inadecuadamente resulta ininteligible, lo que nos lleva a concluir que debemos utilizarlos adecuadamente para producir un texto coherente y cohesionado.

Instrucción:

En el texto que aparece seguidamente, **coloca el signo de puntuación que corresponda en cada paréntesis.**

Por medio de la comunicación() el hombre evita la soledad frustradora del aislamiento y encuentra la forma de satisfacer sus necesidades y deseos() La comunicación es un proceso social() Relaciona la conducta del grupo con el medio ambiente por medio del lenguaje() creando una especie de cohesión entre los grupos() Pero() no solo en los actos de habla se da la comunicación() también() a través de lo que leamos() ensayos() cuentos() novelas() poesía() revistas informativas sobre la ciencia() la vida social de nuestro país() personajes() etc() De esta manera nos convertimos en lectores cómplices() Si observamos la televisión y seleccionamos un programa que nos gusta será porque hemos entendido su código (lengua) y de alguna manera él() que está detrás de la pantalla() nos está comunicando un mensaje() Lo importante es seleccionar mensajes que nos nutran y no mensajes que idioticen() que anulen la creatividad() que nos quiten el tiempo maravilloso para leer() No debemos bloquear nuestros canales de comunicación escuchando y viendo estupideces que no contribuyen con el crecimiento personal(). (Ana Teresa Hernández, escritora venezolana)

Algunos problemas del español. La ortografía, casos especiales²⁷

Lee el texto que recibimos y el cual se catalogaba como muy importante, ahora que las comunicaciones vía e-mail y mensajes de texto por teléfono se han vuelto un horror en cuanto a ortografía se trata. Allí cuestionaban el hecho de que en su criterio nuestra juventud le da nula importancia a la ortografía. Reseña que los jóvenes en su vida muy poco han oído hablar sobre ella; así como cuestiona la labor de nuestros maestros modernos porque según quien lo envía, no les inculcan el escribir bien y menos leer un libro semanal, al menos, que es la mejor forma de incrementar el vocabulario y aprender ortografía.

Si no sabes la diferencia entre

VES y VEZ

Es porque siempre VES televisión y rara VEZ abres un libro.

¿Ahora sí lo **VES**?

O ¿lo repito otra **VEZ**?

Gráfico 25 Otra nota para la reflexión ortográfica.

Pues bien, te invitamos a leer reflexionando los asuntos que en este apartado te ofrecemos.

²⁷Remitimos al estudiante a formar su cuerpo de aspectos ortográficos a partir de su propia indagación en la edición 2012 del *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*. Es importante retomar el Gráfico N°.25, donde en forma de cartel se presentan algunos problemas de la ortografía de las palabras: uso del verbo haber, parónimas, homófonas, homónimas, uso de la b/v, de la y y la ll, etc. Igualmente en ANEXOS encontrarás, en forma pormenorizada, lo referente a la ortografía de las palabras parónimas, homófonas, homónimas, entre otras.

APRENDER HACIENDO: EJERCICIOS.

Coloquemos las tildes a las palabras que lo requieran en el texto que a continuación se te ofrece. Subrayemos cada palabra a la que colocamos el acento:

Cuentan que en epoca remota habia una mujer muy bella y rica de apellido Urbina. Al quedar viuda su fama se extendio por la comarca. Dicen que sus atributos femeninos llamaban la atencion y cautivaban a los hombres. Era tan rica que cuando viajaba no pagaba posada sino que compraba el local donde iba a pernoctar. Viajaba constantemente y siempre adquiria su alojamiento aunque fuera solo para unas horas. Se le conocia desde La Florida a Pregonero, y desde alli hasta El Llano. En sus viajes dejaba siempre a su alrededor una estela de misterio y fantasia. Ademas de su riqueza se le atribuyeron poderes magicos.

(Tomado del "El Puente de la Urbina" En *Leyendas del Táchira* de Lolita Robles de Mora)

Tilda las palabras según corresponda en los textos que aparecen a continuación:

TEXTO 1:

El tiempo es nuestro invento mas caracteristico, mas determinante y tambien mas intimidatorio: que todos los modelos simbolicos según los cuales organizan su vida los hombres de cualquier cultura sean temporales, que no haya comunidad que no sepa el pasado y que no se proyecte hacia el futuro es quizás el rasgo menos animalesco que hay en nosotros.

TEXTO 2:

*¿Que es el presente? ¿Es algo en relacion al presente y al futuro?
¿Es una cosa que existe en virtud de que existiran otras cosas?
Yo quiero solo la realidad, las cosas sin presente.
No quiero incluir el tiempo de perdida en mi haber
No quiero pensar en las cosas como presentes;
quiero pensar en ellas como unicas cosas.
No quiero separarlas de si mismas, tratandolas de presentes.*

TEXTO 3:

El tiempo producira cada vez mas un drastico cambio en la vida autentica de los ciudadanos. ¿Habra mentira en esta afirmacion? Perturbados por estar al dia en todo, los habitantes de las grandes ciudades no conseguiran con facilidad estabilizar su diario vivir. ¿Habra mentira en esta afirmacion? ¿Sera que la realidad impondra sus caprichos o acaso el hombre saldra triunfante de esta batalla titanica que sostiene? ; Habra que esperar;

TEXTO 4:

Vista en relacion directa con el interes del estudiante, la orientacion sobre el uso correcto de la ortografia esta en la decisión de apoyarlo en la superacion de los obstáculos. Son estos, en resumidas cuentas, dificultades con los que se encontrara cada vez que, como usuario de su lengua, necesite enfrentar tareas de comunicacion con eficacia y eficiencia.

JUEGOS PARA REFORZAR LOS CONTENIDOS ORTOGRÁFICOS.

El dominio de nuestra lengua: un asunto de rapidez mental y conocimiento léxico²⁸

Reglas del juego:

- a.) Se selecciona la sílaba inicial (a-, sen-, im-. tes-, pre-, an-, des-, etc) con la cual se desarrollará el juego y el docente la dicta al grupo.

²⁸ Este juego tiene por objetivo generar, de una manera amena, reflexiones en torno al funcionamiento de nuestra lengua. Se centra en la intención de que construyamos generalizaciones sobre aspectos normativos en lo que respecta a la división de palabras en sílabas y, por ende, en la clasificación de las mismas según su acento. No obstante y con base en su puesta en práctica en distintos grupos de estudiantes a lo largo de nuestra experiencia en las aulas venezolanas, hemos podido reforzar en los niveles superiores del bachillerato y la Universidad, la tilde hiática, la diacrítica, la división silábica, la formación de palabras, la presencia de neologismos y su importancia en el enriquecimiento de nuestra lengua.

- b.) Escribe todas las palabras que puedan en dos minutos. Recuerda que el trabajo es en equipo, pero cada quien hace su propio listado.
- c.) Finalizado el tiempo, los equipos cuentan el total de palabras escritas y van eliminando las que están repetidas.
- d.) Luego se separa en sílabas cada palabra, se subrayan la sílaba tónica y se revisa si su acento es prosódico, ortográfico, hiático o diacrítico.
- e.) Quien tenga mayor número de aciertos en la separación de sílabas y en clasificación de las palabras atendiendo a su acentuación.
- f.) Uno de los integrantes del equipo ganador copia en la pizarra o dicta las palabras.
- g.) Cada equipo produce un texto breve (entre dos y tres párrafos) donde utiliza todas las palabras del equipo ganador. Puede trabajarse desde cualquier orden discursivo (descriptivo, narrativo, informativo, instruccional, argumentativo) y tipo de texto (noticia, aviso publicitaria, una historia absurda, una carta, entre otras opciones).

Al final cada equipo lee al curso el texto producido.

Observemos a continuación, algunas de estas tipologías textuales como **la noticia**, texto que nos informa sobre hechos de carácter reciente que han sucedido en nuestro país o en el mundo. Para hacerlo utiliza una estructura reconocible por el lector tanto por la distribución gráfica de su presentación como por los elementos que la conforman: el titular, los datos de la agencia noticiosa, el cuerpo de la noticia, (el qué), el lugar (el dónde) y momento del hecho noticioso (el cuándo), que exigen desde el lenguaje atraer al lector y son los elementos que constituyen la superestructura de una noticia.

Te proponemos a continuación una actividad de producción de una noticia. La página que te pedimos visites está concebida para la realización de ejercicios ortográficos interactivos:

- Visita la página <http://www.aplicaciones.info/ortogra2/opal0110>.

Vas a encontrar 10 grupos de ejercicios relacionados con el uso correcto de la B,V,W. y que seleccionamos dadas las deficiencias ortográficas que se registran en su uso los textos producidos por estudiantes universitarios. De allí vamos a trabajar aspectos formales de la escritura: signos de puntuación y ortografía y una tipología textual específica: la noticia y por ellos debes realizar lo que se propone:

- Selecciona uno de los diez ejercicios y realízalo en su totalidad hasta saber qué puntuación obtuviste.
- Elige 10 de esas palabras y con ellas **elabora un texto de orden informativo-narrativo**; específicamente **una noticia** como las de la prensa, en donde emplees todas las palabras.
- Subraya cada una de estas palabras en el texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcoba, Santiago (coord.) (1999) *La oralización*. Barcelona-España: Ariel Practicum
- Alcoba, Santiago (coord.) (2000) *La expresión oral*. Barcelona-España: Ariel Practicum
- Alfonso, I (1997). *El texto informativo. Su naturaleza, lectura y producción en la educación universitaria*. Caracas: Contexto Editores.
- Alfonso, I. (1998). *Guía de estudio sobre el párrafo*. Caracas: Contexto Editores.
- Álvarez, M. (1999). *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco/ Libros.
- Álvarez, L. & Russotto, R. (1996). Como mejorar la redacción del ensayo escolar. *Clave N° 5*, 11-38.
- Arnáez, P. (1996). El discurso expositivo. Algunas propuestas metodológicas. *Clave N° 5*, 39-51.
- Austin (1964). *Cómo hacer cosas con palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Barlet (1991). En: Puente A. (coord.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Barrera Linares, Luis (1990). "Cómo evaluar un texto escrito". *Argos 12* Caracas, USB
- Bernárdez (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Blay, A (1971) *Lectura rápida*. Principios y técnicas que permiten mejorar la rapidez, la comprensión y la retención de toda clase de lectura. 4ª. ed. Barcelona-España: Iberia
- Beaupont, E. Y otros. (1995). *Las tres caras de la mente*. Venezuela: Galdc.
- Burón, Javier (1997). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero
- Cabrera, Adriana y Nenenka Pelayo. (2001). *Lenguaje y Comunicación*. Caracas: Los libros de *El Nacional*.
- Calsamiglia, H y A Tusón (coord.) (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona-España: Editorial Ariel.S.A.
- Carlino, P. (coord.) (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: IRA.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. & Martínez, S. (Coord.) (2009). La lectura y la escritura. Un asunto de todos/as. Neuquén-Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional del

Covey, S. (1994). *Los 7 hábitos de la gente eficaz*. México: Paidós

Dragnic, O (1994). *Diccionario de Comunicación Social*, Caracas: Actualidad 2000

Ducrot. Oswald y Tzvetan Todorov (1972) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Argentina: Siglo XXI editores

Espar, T. (1989). *Redacción práctica*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Flowers, L.(1979). *Writer-Bbased – Prose: A cognitive B́asis for Problems in Writing*. College English, 41 (Illinois), pp. 19-36.G

Falcón de Ovalles, J., Digna D' Jesús Rivas y Aura Jaén de Castillo. (2000). *Lengua española*. Caracas: Fedupel.

García Gual, C. (1991) *Ensayando el ensayo*. **Revista de Occidente** No. 116. Madrid.

Gómez, Carlos Alarico. (1996) *Lenguaje y comunicación*. Caracas: Editorial Panapo.

Jáimez, R. (2004). ¿Va la competencia comunicativa a la escuela? *Textura*, 3(6), 85-95.

Jakobson, R. (1973). *Estudios de Lingüística general*. Barcelona: Ariel.

Jolibert, J. & Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Dolmen-Estudio.

Lyons (1981).

Michel, G. (1993). *Aprender a aprender*. México: Trillas.

O'Coonor, J y Seymour, J. (1990). *Introducción a la programación neurolingüística*. Barcelona: Urano.

Ontoria, A. (1997) *Mapas conceptuales*. Una técnica para aprender. Madrid: Narcea de ediciones. 1ª. ed 1992.

Ong, Walter (1982) *Oralidad y Escritura*. México: FCE.

Palacios, M. (1989). *Saboresy saberes de la lengua*. Caracas: Monte Ávila.

Pascuali, Antonio (1990). *Comprender la Comunicación*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Páez, Iraset (1984). "Recuento de ortografía castellana" y "Ortografía de Bolívar". En: *La lengua nuestra de cada día*. Caracas: Academia de la Historia. **Libro Menor**, 59.

- Páez, Iraset (1991) *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia, Venezuela. Vadell Hermanos Editores.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ramírez, F. (1998). Un buen lector y un buen escritor: dos retos en el aula y a la vuelta de la esquina. En: *Cosmos 2* (25-30).Caracas: Comisión para la Orientación de la Enseñanza de la lengua Materna (COEULM- Miranda).
- Ramírez, F. (2005). Unidad 5. Lectura comprensiva (pp. 216-238). Unidad 6. Comunicación escrita eficaz (pp. 291-345) En *Curso introductorio: Estrategias de orientación y desarrollo para la carrera universitaria en la UNA*. Universidad Nacional Abierta. Caracas.
- Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ribeiro, L. (1977). *Comunicación eficaz* Alfadil Ediciones.
- Sambrano, J (1997). *PNL Programación Neurolingüística. El modelo de la excelencia*. Alfadil Ediciones.
- Saussure (1980). *Curso de lingüística General*. Madrid.
- Sánchez de Ramírez, I. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? En: *Tierra Nueva*. Año I, No 1. Caracas: Tropykos.
- Sánchez de Ramírez, I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes discursivos*. Trabajo de ascenso a la categoría de titular. Trabajo no publicado. Caracas: UPEL- Pedagógico de Caracas.
- Sánchez de Ramírez, I. (1994). Cómo se enseña a redactar. En Villegas (comp.) *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*. (51-64). ASOVELE. Caracas: Trophykos.
- Sánchez de Ramírez, I & Barrera, L. (1992). Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes. En: *Tierra Nueva*. Año I, 4 (50-60). Caracas: Trophykos.
- Sánchez de Ramírez, I. (2002). *Prácticas de ortografía. Cuadernos para el desarrollo de la expresión escrita No. 1*. Caracas: FEDUPEL.
- Sánchez de Ramírez y Rita Jáies. (s/f). *Historia de la Lingüística*. Mimeo.
- Serafini, M. (1998). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Serafini, M. (1989) *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.

Silva, A. y Fanny Ramírez (2014). *“El Andamiaje de la Escritura en la Clase de Lengua Española. Experiencia didáctica basada en la enseñanza de géneros textuales académicos como proceso”*. En *Escritura Académica en Venezuela*. Ediciones de la ULA, Postgrado en Promoción de la Lectura y la Escritura.

Todorov, T. y Oswald D. (1974). *Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI

Tusón, A. (1999). *Análisis de la convesación*. Barcelona: Aiel.

Valera y Pelayo (2001). *Lenguaje y comunicación*. Libros **El Nacional**

Verlee, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. España: Martínez de la Roca.

ANEXOS

- *La parábola del trueque* de Juan José Arreola
- Links de páginas sobre ortografía
- Sinonimia y antonimia
- Homófonas y parónimas
- El verbo: modelos de conjugación
- Instrumentos de evaluación

- **Parábola Del Trueque** por Juan José Arreola (escritor mexicano)

Al grito de "cambio esposas viejas por nuevas", el mercader recorrió las calles del pueblo arrastrando su convoy de pintados carromatos.

Las transacciones fueron muy rápidas, a base de unos precios inexorablemente fijos. Los interesados recibieron pruebas de calidad y certificados de garantía, pero nadie pudo escoger. Las mujeres, según el comerciante, eran de 24 quilates. Todas rubias y todas circasianas. Y más que rubias, doradas como candeleros.

Al ver la adquisición de su vecino, los hombres corrían desaforados en pos del traficante. Muchos quedaron arruinados. Sólo un recién casado pudo hacer cambio a la par. Su esposa estaba flamante y no desmerecía ante ninguna de las extranjeras. Pero no era tan rubia como ellas.

Yo me quede temblando detrás de la ventana, al paso de un carro suntuoso. Recostada entre almohadones y cortinas, una mujer que parecía un leopardo. Presa de aquel contagioso frenesí, estuve a punto de estrellarme contra los vidrios. Avergonzado, me aparté de la ventana y volví el rostro para mirar a Sofía.

Ella estaba tranquila, bordando sobre un nuevo mantel las iniciales de costumbre. Ajena al tumulto, ensartó la aguja con sus dedos seguros. Sólo yo que la conozco podía advertir su tenue, imperceptible palidez. Al final de la calle, el mercader lanzó por último la turbadora proclama; "¡Cambio esposas viejas por nuevas!" Pero yo me quedé con los pies clavados en el suelo, cerrando los oídos a la oportunidad definitiva. Afuera, el pueblo respiraba una atmósfera de escándalo.

Sofía y yo cenamos sin decir una palabra, incapaces de cualquier comentario.

- ¿Por qué no me cambiaste por otra? - me dijo al fin, llevándose los platos. No pude contestarle, y los dos caímos más hondos en el vacío. Nos acostamos temprano, pero no podíamos dormir. Separados y silenciosos, esa noche hicimos un papel de convidados de piedra.

Desde entonces vivimos en una pequeña isla desierta rodeados por la felicidad tempestuosa. El pueblo parecía un gallinero infestado de pavos reales. Indolentes y voluptuosas las mujeres pasaban todo el día echadas en la cama. Surgían al atardecer, resplandecientes a los rayos del sol, como sedosas banderas amarillas.

Ni un momento, se separaban de ellas los maridos complacientes y sumisos. Obstinados en la miel, descuidaban su trabajo sin pensar en el día de mañana.

Yo pasé por tonto a los ojos del vecindario, y perdí los pocos amigos que tenía, todos pensaron que quise darles una lección, poniendo el ejemplo absurdo de la fidelidad. Me señalaban con el dedo, riéndose, lanzándome pullas desde sus opulentas trincheras. Me pusieron sobrenombres obscenos y yo acabé por sentirme como una especie de eunuco en aquel edén placentero.

Por su parte, Sofía se volvió cada vez más silenciosa y retraída. Se negaba a salir a la calle conmigo, para evitarme contrastes y comparaciones. Y lo que es peor, cumplía de mala gana con sus más estrictos deberes de casada. A decir verdad, los dos nos sentimos apenados de unos amores tan modestamente conyugales.

Su aire de culpabilidad era lo que más me ofendía. Se sintió responsable de que yo no tuviera una mujer como las otras. Se puso a pensar desde el primer momento que su humilde semblante de todos los días era incapaz de apartar la imagen de la tentación que yo llevaba en la cabeza. Ante la hermosura invasora, se batió en retirada hasta los últimos rincones del mundo del resentimiento. Yo agoté en vano nuestras pequeñas economías, comprándole adornos, perfumes, alhajas y vestidos.

-¡No me tengas lástima!

Y volvía la espalda a todos los regalos. Si me esforzaba en mimarla venía su respuesta entre lágrimas:

-¡Nunca te perdonaré que no me hayas cambiado!

Y me echaba la culpa de todo. Yo perdía la paciencia, y recordando a la que parecía un leopardo, deseaba de todo corazón que volviera a pasar el mercader.

Pero un día las rubias comenzaron a oxidarse. La pequeña isla en que vivíamos recobró su calidad de oasis, rodeada por el desierto. Un desierto hostil, lleno de salvajes alaridos de descontento. Deslumbrados a primera vista, los hombres no pusieron realmente atención en las mujeres. Ni les echaron una buena mirada, ni se les ocurrió ensayar su metal. Lejos de ser nuevas, eran de segunda, de tercera, de sabe Dios cuantas menos. El mercader les hizo sencillamente algunas reparaciones indispensables y les dio un baño de oro tan bajo y tan delgado, que no resistió la prueba de las primeras lluvias.

El primer hombre que notó algo extraño se hizo el desatendido, y el segundo. Pero el tercero que era farmacéutico advirtió un día entre el aroma de su mujer la

característica emanación del sulfato de cobre, procediendo con alarma a un examen minucioso, halló, manchas oscuras en la superficie de la señora y puso el grito en el cielo.

Muy pronto aquellos lunares salieron a la casa de todas, como si entre las mujeres brotara una epidemia de herrumbre. Los maridos se ocultaron unos a otros las fallas de sus esposas atormentándose en secreto con terribles sospechas acerca de su procedencia. Poco a poco salió a relucir la verdad y cada quien supo que había recibido una mujer falsificada.

El recién casado que se dejó llevar por la corriente del entusiasmo que despertaron los caminos, cayó en un profundo abatimiento. Obsesionado por el recuerdo de un cuerpo de blancura inequívoca, pronto dio muestras de extravío. Un día se puso a remover con ácidos corrosivos los restos de oro que había en el cuerpo de su esposa, y la dejó hecha una lástima, una verdadera momia.

Sofía y yo nos encontramos a merced de la envidia y del ocio. Ante esa actitud, general, creí conveniente tomar algunas precauciones. Pero a Sofía le costaba trabajo disimular su júbilo y dio en salir a la calle con sus mejores atavíos, haciendo gala entre tanta desolación. Lejos de atribuir algún mérito a mi conducta. Sofía pensaba naturalmente que yo me había quedado con ella por cobarde, pero que no me faltaron las ganas de cambiarla.

Hoy salió del pueblo la expedición de los maridos engañados, que van en busca del mercader. Ha sido verdaderamente un triste espectáculo. Los hombres levantaban al cielo los puños, jurando venganza. Las mujeres iban de luto, lacias y desgredadas, como plañideras leprosas. El único que se quedó es el famoso recién casado, por cuya razón se teme. Dando pruebas de un apego maniático, dice que ahora será fiel hasta que la muerte lo separe de la mujer ennegrecida, esa que él mismo acabó de estropear a base de ácido sulfúrico.

Yo no sé la vida que me aguarda al lado de una Sofía quien sabe si necia o si prudente, por lo pronto, le van a faltar admiradoras. Ahora estamos en una isla verdadera, rodeada de soledad por todas partes. Antes de irse, los maridos declararon que buscarán hasta el infierno los rastros del estafador. Y realmente, todos ponían al decirlo una cara de condenados.

Sofía no tan morena como parece. A la luz de la lámpara, su rostro dormido se va llenando de reflejos. Como si del sueño le salieran leves, dorados.

- Links de páginas sobre ortografía

Links sobre páginas de ortografía:

(Estos sitios y páginas de las recomendaron mis alumnos de la UCAB en un foro que creamos –oct 2011-con el objetivo de conseguir sitios para trabajar virtualmente los aspectos formales de la escritura)

“La escritura no es producto de la magia, sino de la perseverancia” Richard North Patterson.

El link de la Real Academia Española de la Lengua contiene muchos aspectos que nos conviene revisar y es <http://www.rae.es/rae.html>

<http://liceu.uab.es/~mestre/A1/ejemplos-puntuacion.pdf>, es sobre el uso de los signos de puntuación.

http://www1.uprh.edu/ccs/ADSO/Signos%20de%20Puntuacion-PDF/signos_de_puntuacion-integrado.pdf, es sobre los signos de puntuación, pero contiene unos ejercicios.

<http://www.mallorcaweb.net/mostel/grafia.htm>, es sobre reglas para saber cuándo se acentúa y algunas reglas generales de ortografía.

<http://www.rena.edu.ve/primeratapa/Literatura/index1.html>

<http://narmis-escribirmejor.blogspot.com/2009/08/los-signos-de-puntuacion.html>

<http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080108111830AAZcrBC>

Esta web que contiene de todo para ayudarnos a entender su uso e incluso para practicar y a que contiene ejercicios: <http://reglasdeortografia.com/signos.htm>.

Es realmente buena y explica a fondo todo lo de las reglas ortográficas e incluso contiene un "test" sobre todo a lo que ortografía se refiere para ver que tan bien vas en cuanto a ortografía, a través de este link:

<http://reglasdeortografia.com/nuevoconcursopresentacion.php>.

Un link que contiene ejercicios para ortografía que podemos realizar

<http://concurso.cnice.mec.es/cnice2006/material100/index.htm>.

Signos de Puntuación: <http://www.elcastellano.org/esbpuntu.html>,

Encontré esta página que tiene diversos juegos educativos para todas las edades sobre ortografía, acentuación y signos de puntuación, muy educativo y dinámico. Link: <http://www.ortografiapipito.com/>,

También están estos ejercicios acerca de clasificación de las palabras según su actuación, muy práctico y creativo. Link: <http://blogidesp.blogspot.com/2011/01/ejercicio-de-clasificacion-de-palabras.html>

Por último y no menos importante quisiera compartir este artículo de Elvira Ramos, titulado “La ortografía como indicador de procesos históricos”, (2004). Muy bueno para la culturización y el desarrollo integral del lector, espero les guste. Link: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=69102405>

<http://www.academia.org.mx/verfile.php> aquí se puede descargar y guardar un archivo .pdf

<http://www.elcastellano.org/esbpuntu.html> donde se menciona, incluso el uso del comienzo del signo de exclamación y el de interrogación, que hoy en día prácticamente ya no se usa, ¡ni en los anuncios de propaganda visibles a todo ciudadano! Y todo por costumbre, y porque en otros idiomas no se usan, como por ejemplo el inglés.

Una de las páginas que leí y me pareció interesante. Esta habla de normas de la escritura de las partes gráficas del alfabeto y de comparaciones y cambios un ejemplo escribir los nombres propios con mayúscula siempre, una buena norma el título del texto es el acento. [Url:http://elacento.wordpress.com/2008/01/09/la-importancia-de-la-ortografia/](http://elacento.wordpress.com/2008/01/09/la-importancia-de-la-ortografia/)

<http://www.juegosdepalabras.com/tilde.htm>

(Información completa y ordenada sobre la acentuación)

http://www.indicedepaginas.com/tests_acen.html

(Test sobre la clasificación de palabras según su acentuación)

<http://www.salademusica.net/juegos/acentuacion.swf>

(Un juego que te ayuda a clasificar las palabras según su acentuación) http://dem.colmex.mx/pdfs/029-40_DEUM_reglas.pdf muestra de forma simple las reglas de ortografía y de los signos de puntuación; incluye ejemplos para ambos aspectos de la escritura

<http://www.aplicaciones.info/ortogra/ortogra.ht>

Incluye bastantes ejercicios interactivos con respecto a la ortografía, acentos y signos de puntuación; me gustó bastante esta página ya que están los ejercicios bien completos (son ejercicios desde básicos hasta un poco más avanzados).

- **Sinonimia y antonimia**²⁹

Iraset Páez (1991) señala que los estudiosos de la semántica, como Lyons (1981), han considerado conveniente la distinción entre *formas de palabra* y *expresiones de palabras*. (p. 144). También señala que los significados lexicales de una lengua se organizan en las “redes de palabras” cuya relación puede ser también de tipo funcional, como en “sinonimia-antonimia”. Agrega que las redes conceptual y funcionalmente organizadas son sistemáticas (i.e., canónicas y restrictivas para el grupo de usuarios de una lengua) y por lo mismo culturales (la ratificación Cristópe, es más probable entre cristianos que en no cristianos)...las palabras de una lengua también pueden organizarse en redes cognoscitivas y de naturaleza individual, pues se basa en la biografía del individuo y su personalidad. De allí que se entienda la relación funcional entre “pan y mantequilla” y no así entre “pan y vaca”; entre las dos primeras podemos interpretar una realidad psicológica es contigua por algún motivo individual, consciente o inconsciente (ver pp146-147)

En un distinto nivel, se puede ubicar en el léxico: **palabras simples** (hombre, casa) y **palabras compuestas** (hombre-rana, abrelatas) y **palabras complejas** (bienmesabe). Los **sinónimos** (dos palabras que supuestamente significan lo mismo), los **antónimos** (dos palabras con significados supuestamente opuestos), **homónimos** (dos palabras que se escriben igual pero tienen significados diferentes), **parónimos** (dos palabras de distinto significado pero con cierto sentido fonológico), **hipónimos** (palabras cuyo significado implica la inclusión de otras palabras de significado relacionado. El hipónimo de “bus, carro, moto” es vehículo). **Muletillas** o marcadores performativos de un acto comunicativo (son palabras simples y breves a las cuales se les da ese uso. “pues” “¿verdad?”). El léxico incluye también los **toponímicos** (designaciones de lugares y accidentes geográficos), **gentilicios** (designaciones del origen patria de un individuo o un pueblo) **zoonímicos** (designaciones de animales. La **onomástica** (nombres llamados “de pila” y los apellidos (Páez, 1999)

Por su parte, Falcón de Ovalles, Rivas y Castillo (2000) señala que los **sinónimos** “Son palabras diferentes en cuanto al significante. Pero que poseen un

²⁹ Material de apoyo preparado con fines didácticos.

significado igual o muy cercano (p 133) Existen **sinónimos perfectos o absolutos** que se dan poco en el español; en el de Venezuela tenemos: almanaque / calendario, perro / can, asno / burro, barco/navío, carro /taxi, rápido /veloz; o parejas como aeroplano/avión, cementerio/campo santo, saco/blazer, en los cuales uno de los términos ha caído en desuso. O ha sido sustituido por una palabra de otro idioma (p 133).

En realidad, los sinónimos absolutos son sinónimos sólo desde el punto de vista conceptual, pero no así en el uso comunicativo (p 133); por ello no todos los sinónimos son auténticos, pues debemos tomar en cuenta los diversos factores estilísticos, emotivos, sociales e internos de la lengua que imposibilitan el intercambio.

La dificultad para el intercambio indistinto entre sinónimos se debe :

- Diferente formalidad entre los sinónimos: contagiar/pegar (una enfermedad)
- Diferente riqueza significativa cielo limpio, claro o nítido
- Diferente grado de emotividad: luz que toca, acaricia.
- Diferente nivel de propiedad en el lenguaje técnico o profesional: la laguna/albufera de Tacarigua.
- Propio del lenguaje infantil o juvenil: amigo/pana
- Propio del lenguaje de una región: tienda/ canastilla

El **sinónimo**, que remite a significados semejantes o muy cercanos, es un recurso que poseen las lenguas para mantener la cohesión del texto, ya que constituye una forma de *repetición léxica* ; así, la repetición es uno de los mecanismos cohesivos del texto, y una manifestación de la coherencia textual (Falcón, p 135).

Páez (1991) señala: "...se identifica la existencia de sinonimia en el caso de dos o más expresiones equivalentes de significado...Para que dos expresiones sean absolutamente sinónimas deberían ocurrir indistintamente en los mismos contextos de uso y en vinculación con similares tipos de significados. Sin embargo el uso de, por ejemplo: marido, cónyuge, esposo está condicionado por el grado de formalidad/ informalidad de la situación de uso, como también sucede con el empleo de "Bolívar" y "El Libertador", donde depende del mensaje (Páez, pp 145-146)

sinonimia absoluta: marido / esposo.

sinonimia parcial o cuasisinonimia: en expresiones más o menos semejantes en significado, pero no idénticas: premio / recompensa; nación / país.

Sinonimia, dice la Enciclopedia Encarta 98- es la coincidencia de significado entre dos o más palabras de diferentes significantes. En el español existen muchas palabras sinónimas, utilizadas frecuentemente en la lengua coloquial y literaria: *borrachera, melopea, curda, embriaguez, mona, merluza, cogorza, tablón, moña, tranca, tajada, chispa*, palabras que pueden aparecer en un mismo texto, estableciendo las mismas relaciones paradigmáticas y sintagmáticas y ser conmutables, pero que nunca, semánticamente hablando, son sinónimos totales sino parciales, porque es muy difícil que coincidan todos sus semas y no existan diferencias notables entre ellos. Incluso cuando aparentemente son sinónimos casi totales, el uso de unos suele ser más frecuente en el lenguaje oral o escrito, coloquial o culto. *Perro, can* y *chucho*, son sinónimos; *perro* puede aparecer en todo tipo de lenguaje, *can* es un término casi exclusivo del lenguaje escrito, *chucho* se emplea con mayor frecuencia en un lenguaje familiar y despectivo.

Un término puede tener un significado más amplio que otro, ser más emotivo, más profesional, más local, jergal... En América es muy frecuente el uso de la sinonimia, donde se han registrado a veces más de cincuenta términos para denominar una realidad, como ocurre en México con el *pájaro carpintero* que recibe, entre otros, los nombres: *barbiquín, bueyero, cuacheche, chacá, chejé, chojó, cholo, chujún, colonté, copete rojo, huiloto, picametate, picapalo, picapiedra, pitoduro, pitorreal, tepalsote, tica, ticusa, tienta*... El número de sinónimos que posee una realidad o concepto está en relación con el interés que ésta despierta en la comunidad lingüística.

Se puede establecer varios tipos de sinonimia:

- **Conceptual**, completa o total: todas las palabras evocan un mismo significado y se toman por sinónimos 'totales' ya que son permutables en todos los contextos y tienen casi idéntico valor semántico: *alegría, contento, satisfacción, placer, gozo*.

- **Contextual:** aquellos que, sin ser sinónimos en todos los contextos, lo pueden ser el alguno de ellos al poderse conmutar uno por otro: *Voy, vuelo, navego, a/hacia Canarias.*
- **De connotación:** en frases en las que domina la afectividad, pero no en otras: *eres un genio / un monstruo / una lumbrera.*
- **Referencial:** las palabras se asocian con el mismo referente en un momento determinado, aunque realmente no sean asociadas como sinónimos más que en esos casos concretos: *El Fénix de los ingenios / Lope de Vega.*

La aparición de unos términos sinónimos u otros en la lengua puede deberse a preferencias personales o locales, al tipo de texto del que se trate (prosa o verso; género literario), al contexto y la situación en el que se incluyan...³⁰

Por su parte en el Diccionario de Ducrot y Todorov (1972) se señala : “Dos expresiones (palabras, grupos de palabras enunciados) se llaman sinónimas cuando tienen el mismo sentido, siendo materialmente diferentes... entre ciertas frases sentimos una proximidad semántica (p 274)

Además de lo señalado, podemos decir que hablamos de **oraciones sinónimas** cuando hablamos de *paráfrasis* de una oración, pues son equivalentes ambas expresiones, señala Falcón de Ovalles. Dentro de ellas también hay variación en el grado de generalidad entre ambas, en nivel de formalidad que reflejen (i. e.: “El abogado hizo acto de presencia”, “Llegó el picapleitos”), el grado de emotividad, más propia del lenguaje técnico, expresión infantil o juvenil frente a la adulta y usos locales frente a generales. Lo mismo sucede con las oraciones antónimas o de oposición, las cuales expresan significados opuestos antagónicos; “tuvimos que asentir a su preposición/ Tuvimos que disentir de su proposición (Falcón, pp. 139-140)

Antonimia: aparece definida en la Enciclopedia Encarta como la capacidad que tienen algunas palabras, como sustantivos, adjetivos o verbos, que poseen

"Sinonimia", Enciclopedia Microsoft® Encarta® 98 © 1993-1997 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

rasgos cualitativos o cuantitativos, para oponerse a otras por su significado. También es la propiedad o conjunto de propiedades que permite definir una cosa como contraria a otra al compararlas.

Los términos antónimos son incompatibles semánticamente dentro de un predicado: *blanco* se opone a *negro* y *gordo* a *delgado*, excluyéndose entre sí en los textos. Existen tres tipos de antonimia:

Los antónimos propiamente dichos: *Caliente* se opone a *frío* por ser contrarios, pero la afirmación de uno de ellos no supone la negación del otro; entre ambos términos pueden establecerse por sus cualidades otros estados intermedios: *templado*, *tibio*, *cálido*, e incluso, los dos términos admiten gradación relativa: *poco*, *algo*, *bastante*, *muy caliente/frío*.

Los complementarios: establecen una oposición binaria en la que un término excluye sistemáticamente al otro, ya que entre los dos completan la totalidad: *niño/niña*, *hombre/mujer*; se es una cosa u otra. No admiten gradación.

Los recíprocos: ambos se suponen entre sí al establecerse entre ellos una relación inversa: *tío/sobrino*, *mortal/inmortal*, *comprar/vender*.³¹

Las palabras **antónimas** son aquellas de significado contrario tales como: claro/oscuro, alegre/triste, mojado/seco, mucho/poco, hombre/mujer.

El nivel léxico - semántico de la lengua, que es un componente o nivel lingüístico más amplio que el fonético y el morfo-sintáctico y textual, porque abarca el significado de las palabras, las oraciones y los textos, es importante porque en él determinamos la sinonimia y la antonimia. Igualmente es el *contexto lingüístico* que le sirve de significante y la situación específica en que se realiza la comunicación y el conocimiento compartido de los interlocutores (*contexto físico-social*) que es también factor determinante en la captación del significado del mensaje (Falcón, pp. 129-130).

³¹"Antonimia", Enciclopedia Microsoft® Encarta® 98 © 1993-1997 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Páez (1991) dice sobre la **antonimia**: “Otra clase de incompatibilidad es la que se conoce con el nombre de *antonimia*, la oposición de significados de dos o más expresiones semánticamente alternas:

Antonimia polar (implica la oposición de un polo positivo y uno negativo) : “fea” excluye así a “hermosa”

Antonimia gradual (oposiciones que se organizan en la secuencia): “helado, frío, tibio, caliente).

ORTOGRAFÍA / HOMÓFONAS

Homófonas (homo = igual, fono = sonido) son aquellas palabras que suenan igual, pero tienen distinta ortografía y/o significado. Veamos unos casos importantes>

“C” y “S”

- 1.- cauce (lecho de un río)
cauce (del verbo causar)
- 2.- cebo (del verbo cebar. engordar)
sebo (sustancia grasosa)
- 3.- sede (capital de una diócesis, conferencia o negocio)
cede (del verbo ceder)
- 4.- ceso (del verbo cesar)
seso (masa del cerebro)
- 5.- cepa (parte del tronco debajo de la tierra; en sentido figurado significa raza/origen)
sepa (del verbo saber)
- 6.- cien (número cardinal)
sien (parte lateral de la cabeza)
- 7.- cierra (del verbo cerrar)
sierra (herramienta de filo dentado; grupo de montañas)
- 8.- ciervo (venado)
siervo (el que sirve, esclavo)
- 9.- cirio (vela)
sirio (nativo de siria)
- 10.- cocer (cocinar)
coser (unir con hilo y aguja)
- 11.- reciente (cercano en el tiempo)
resiente (del verbo resentir)

“S” y “X”

- 1.- contesto (del verbo)
 contexto (dentro del párrafo)
- 2.- espiar (observar)
 expiar (pagar culpas)
- 3.- estirpe (abolengo)
 extirpe (del verbo extirpar, cortar)
- 4.- expirar (echar el aire afuera)
 expirar (morir)

Completa los enunciados: subraya la palabra adecuada.

- Cocinar es sinónimo de (cocer / coser).
- Le prometió a la Virgen encenderle un (sirio / cirio) si todo salía bien.
- La familia de la víctima declaró que (espiar / expiar) el delito en la cárcel no era suficiente castigo.
- La oración hace referencia a los (ciervos / siervos) de Dios.
- La medicina moderna ya no recomienda que se (estirpen / extirpen) las amígdalas a los niños a no ser en casos extremos.
- El artículo sólo se refería al caso de robo más (reciente / resiente).
- ¿Y qué le digo al profesor cuando me pregunte si entendí la idea principal del (contesto / contexto)?
- Los vecinos se quejan del mal olor que viene de la fábrica de (cebo / sebo).
- La (cede / sede) del congreso de escritores este año será en México.
- La policía declaró que la muerte fue a causa de un golpe en la (sien / cien).
- Ya a punto de (expirar / espirar) hizo llamar al cura.
- No creo que este hombre (cepa / sepa) donde venden la vid.
- Le va (a hacer / a ser) muy difícil volver a empezar de nuevo.
- La (cima / sima) de la montaña estaba cubierta de nieve.
- No (ceso / seso) de repetir que me gusta mucho él.
- Hay tanta sequía en la región que se puede ver el (cause / cauce) de los ríos.
- El carpintero compró una (cierra / sierra) eléctrica.

“S” Y “Z”

- 1.- abrasar (quemar)
 abrazar (dar un abrazo)
- 2.- asar (cocinar)
 azar(casualidad)
- 3.- casar (unir en matrimonio)
 cazar (matar o perseguir animales)
- 4.- haz (del verbo hacer. Porción atada, manojo)
 has (del verbo haber)
- 5.- masa (mezcla de ingredientes)
 maza (palo grueso que sirve de arma)
- 6.- risa (carcajada)
 riza (del verbo rizar)
- 7.- rosa (flor)
 roza (del verbo rozar)
- 8.- sumo (superior, máximo)
 zumo (jugo)
- 9.- encausar (someter a causa, a juicio)
 encauzar (guiar, dirigir)
- 10.- vos (pronombre)
 voz (sonido de las cuerdas vocales)

Completa los enunciados: subraya la palabra adecuada.

- El obrero se descuidó y por eso se (abrasa / abraza) con el líquido hirviendo.
- Por puro (asar / azar) se encontraron en un lugar tan inesperado.
- Casi acabado de (casar / cazar), los amigos lo invitaron a (casar / cazar) venados.

- El juez ordenó (encausar / encauzar) a todos los culpables, importantes o no.
- No estoy de acuerdo, pero (has / haz) lo que quieras con el dinero.
- Durante las vacaciones del mes de agosto, no hay suficientes hoteles para alojar (masa/maza) de turistas que llegan a Margarita.
- El túnel es tan estrecho que algunas veces el carro (rosa / roza) las paredes.
- Migdalia se (risa / riza) el pelo con palillo como hacían nuestras abuelas y dice que resulta muy bien.
- El (sumo / zumo) sacrificio de la madre fue renunciar a su propia felicidad por ellos.
- Tan pronto habló lo reconocí por la (vos / voz).

“B” Y “V”

- 1.-balido (sonido de las ovejas)
valido (del verbo valer)
- 2.-barón (título nobiliario)
varón (hombre)
- 3.-basta (del verbo bastar, cosa burda)
vasta (extensa, amplia)
- 4.-bate (del verbo batir; palo en el juego de la pelota)
vate (poeta)
- 5.-bello (hermoso)
vello (pelo corto y suave)
- 6.- bienes (capita y propiedades)
vienes (del verbo venir)
- 7.-cabo (rango militar, extremo de una cosa; punta de tierra que penetra en el mar)
cavo (del verbo cavar)
- 8.-grabar (marcar o labrar, copiar los sonidos de un disco o cinta)
gravar (poner un impuesto)

9.-rebelar (acto de rebeldía)

revelar (decir un secreto; hacer visible la imagen de un negativo).

10.- sabia (persona que tiene mucho conocimiento)

savia (líquido que circula por el tronco y las ramas de los árboles)

11.- tubo (conducto para agua, gas, etc.)

tuvo (pretérito del verbo tener)

12.- bota (tipo de calzado; forma del verbo botar)

vota (forma del verbo votar)

Completa los enunciados: subraya la palabra adecuada.

- La familia era muy rica y poseía cuantiosos (bienes / vienes)
- (basta / vasta) ya de tonterías, no hables más.
- Ellas se rasuró el (bello / vello) de las piernas con una afeitadora eléctrica.
- El cordero dio un (balido / valido) llamando a su madre.
- (bate / vate) bien los huevos antes de añadir los otros ingredientes.
- Le dio un golpe en la cabeza con el (cabo / cavo) del revólver.
- Los productos de importación van a ser (grabados / gravados) con tarifas altas.
- Tardarán tres días en (rebelar / revelar) ese rollo.
- Con la (sabia / savia) del arce se hace un almíbar delicioso.
- El no (bota / vota) nunca en las elecciones.
- El libro tenía muchos (grabados / gravados) antiguos.
- Yo (cabo / cavo) mi jardín para sembrar flores.
- Hay una perforación en el (tubo / tuvo) del gas.
- La decisión que tomaron es (sabia / savia) y producirá buenos resultados.
- Miguel Ángel Asturias no es un (bate / vate), sino un novelista.

“H” Y SIN “H”

- 1.- a (letra del alfabeto)
¡Ah! (Exclamación que indica sorpresa)
ha (forma del verbo haber)
- 2.- abría (forma del verbo abrir)
Habría (forma del verbo haber)
- 3.- ala (parte de un edificio, de un sombrero, de un avión, del cuerpo de un ave)
hala (forma del verbo halar, tirar de)
- 4.- asta (palo de la bandera; cuerno de un animal)
hasta (preposición que indica límite)
- 5.- desecho (desperdicio, algo que se tira porque no tiene valor)
deshecho (forma del verbo deshacer, romper desbaratar)
- 6.- e (vocal del alfabeto)
¡eh! (interjección que se usa para detener o llamar a alguien)
he (forma del verbo haber)
- 7.- echo (forma del verbo echar , botar)
hecho (forma del verbo haber)
- 8.- errar (equivocarse, cometer un error)
herrar (poner herraduras a un animal)
- 9.- as (naipe, carta de la baraja)
has (forma del verbo haber)
- 10.- ojear (echar una mirada rápida)
hojear (pasar las páginas de un libro)
- 11.- ola (ola del mar, ola de frío)
¡hola! (Saludo)

12.-onda (ola del mar; rizo del pelo; onda de radio)

honda (profundidad; tiraflecha)

13.-ora (forma del verbo orar)

hora (unidad del tiempo)

ORTOGRAFÍA / PARÓNIMAS

Los **parónimos** son palabras que tienen entre sí cierto parecido en la pronunciación o en la escritura, por lo que se prestan a confusión.

“h” y sin “h”

1.- ¡ay! (Interjección que indica temor, dolor, etc.)

ahí (indica sitio, lugar)

hay (forma del verbo haber)

2.-a ver (preposición seguida del verbo ver)

a haber(preposición seguida del verbo haber)

3.-a ser (preposición seguida del verbo ser)

a hacer (preposición seguida del verbo hacer)

4.-azar (algo imprevisto a la suerte)

azahar (flor de naranja o del limonero)

5.-aya (niñera)

allá (lugar distante del que habla)

haya (forma del verbo haber)

La Haya (capital de Holanda)

6.-Hoy (en este día)

oí (forma del verbo oír)

Completa los enunciados: subraya la palabra adecuada.

1.- _____ qué bueno que Octavio ya _____ empezado _____ trabajar después de la enfermedad (ha/a/ah).

2.- Si usted le _____ con tanta fuerza el _____ al pajarito se la va a romper. (ala/hala)

3.- Como humanos al fin, cualquiera puede _____ y eso fue lo que le pasó al herrero al _____ el caballo. (herrar/ error)

4.- Pedro, por favor, ayúdame a enderezar el _____ de la bandera y no la sueltes _____ que yo te diga (hasta/asta).

5.- ¿_____ Visto qué suerte tengo en el juego de barajas? Me ha tocado el _____ dos veces. (as/has)

6.- Despidieron al gerente de la tienda porque dicen que _____ tarde, pero _____ que ver si es verdad esa acusación. (abría/ habría)

7. _____ señora, ¿me podría decir dónde está el apartamento letra - _____? Lo _____ buscado por todas partes y no veo esa letra. (eh/ e/ he)

8.- Si tu hija te dijera que cuando crezca va _____ astronauta, lo que debes _____ es animarla a que sea lo que quiera. (hacer/ a ser)

9.- La novia tiró al _____ el ramo de _____ que llevó en la ceremonia de bodas. (azar/ azahar)

10.- Para matar el tiempo, primero fue hacia la ventana para _____ la calle y luego se sentó a _____ una revista. (ojea/ hojear)

11.- ¡ _____, Elsa. ¿Cuanta gente crees que _____ en esa cola? (hay/ ay/ahí).

12.- Es una persona muy devota, _____ todos los días en la misma. (hora/ora)

13.- ¡ _____! ¿Te has preparado ya para la _____ de frío anunciado? (ola/hola)

14.- Pensaba ir _____ a la playa, pero _____ en el radio que iba a llover (hoy/ oí)

15.- Dice que _____ en _____, la capital de Holanda, se _____ el _____ más responsable y cariñosa que _____ tenido jamás. (allá/ aya/halla/haya/La Haya).

- El verbo: modelos de conjugación³²

El verbo es una de las categorías gramaticales más importantes, tanto desde la perspectiva centrada en la gramática como desde la mirada comunicativa funcional que está en esta propuesta, ya que con él expresamos acciones, actitudes, cambios, movimiento de seres o cosas. Siempre se refiere a las actividades que ejecutan o sobrellevan las personas o animales, así como las situaciones o estados en que estos se encuentran, los cambios que sufren los objetos, las manifestaciones de diversos fenómenos de la naturaleza.

El verbo se enuncia en el infinitivo; este no indica modo, tiempo, número o persona que realice una acción determinada. Las tres terminaciones del infinitivo son:

-ar, -er, -ir. De esta manera, clasificamos los verbos en primera, segunda y tercera conjugación, según su terminación. Por ejemplo,

- los verbos de la primera conjugación terminan en **-ar** como caminar, bailar o trotar,
- los de la segunda terminan en **-er** como leer, querer y beber y
- los de la tercera conjugación terminan en **-ir** como partir, vivir y dividir.

Dentro de las categorías gramaticales el verbo es el que tiene más accidente. Presenta variaciones en sus desinencias para indicar las persona que realiza la acción, el número de la persona (singular/ plural) así como el modo (indicativo, subjuntivo, imperativo), la voz (activa o pasiva) y el tiempo (simples y compuestos) en que la realiza. La característica que presenta la flexión del verbo es que un mismo morfema puede expresar varios accidentes. A la flexión verbal se le llama conjugación. Veamos:

Com-**o** primera persona del singular, modo indicativo, tiempo presente

Com-**erás** segunda persona del singular, modo indicativo, tiempo futuro

Com-**amos** primera persona del plural, modo subjuntivo, tiempo presente

³² Esta importante información es producto del aporte generoso, en los primeros años de construcción de esta propuesta, de la profesora Susana Chirinos, colega de la Universidad Católica “Santa Rosa” (años 2000 y 2005). A ella debemos los modelos de la conjugación aquí presentados.

Recordemos también que en los verbos es posible distinguir un morfema invariable llamado **raíz** y un morfema variable que expresa los distintos accidentes gramaticales:

	<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
<i>Primera persona</i>	(yo) .camin- o	(nosotros) ..camin- amos
<i>Segunda persona</i>	(tú) camin- as (usted) .camin- a	(ustedes).....camin- an (vosotros) camin- áis
<i>tercera persona</i>	(él, ella) camin- a	(ellos,-as) camin- an

El **modo** es el accidente gramatical que expresa la actitud del hablante frente a los que enuncia. En español hay tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo.

- El modo **indicativo** se usa, generalmente, para referir hechos reales, ya sea pasado, presente o futuro.
- El modo **subjuntivo** expresa una acción posible, de deseo, de creencia, de duda.
- El modo **imperativo** manifiesta súplica, mandato o ruego; sólo tiene las formas de segunda persona, singular y plural.

El **tiempo**, por su parte, es el accidente gramatical que señala el momento en que se realiza la acción. Los tres tiempos **básicos** son **presente, pasado y futuro**. Además los tiempos pueden ser simples o compuestos. Los primeros se forman a partir de la raíz del verbo añadiendo una desinencia específica. Para formar los tiempos compuestos se utiliza el verbo **haber** como auxiliar conjugado y el participio del verbo de que se trate.

- Los verbos regulares son los que siguen modelos de conjugación: los **terminados en -ar**, se conjugan como el verbo amar;
- los **terminados en -er**, siguen el modelo del verbo comer,
- los **terminados en -ir**, se conjuga como el verbo vivir.
- Los verbos que no siguen los modelos anteriores, se consideran irregulares pues presentan variaciones en su conjugación

El tiempo es el accidente gramatical que señala el momento en que se realiza la acción. Los tres tiempos básicos son presente, pasado y futuro. Además los tiempos

pueden ser simples o compuestos. Los primeros se forman a partir de la raíz del verbo añadiendo una desinencia específica. Para formar los tiempos compuestos se utiliza el verbo **haber** como auxiliar conjugado y el participio del verbo de que se trate.

Los verbos regulares son los que siguen modelos de conjugación: los terminados en -ar, se conjugan como el verbo amar; los terminados en -er, siguen el modelo del verbo comer, los terminados en -ir, se conjuga como el verbo vivir. Los verbos que no siguen los modelos anteriores, se consideran irregulares pues presentan variaciones en su conjugación.

Estos son los tres modelos de conjugación de los verbos regulares, en los tiempos simples y compuestos del modo indicativo:

Verbos de la primera conjugación

verbos de la primera conjugación

Tiempos simples				
Presente	pretérito	futuro	copretérito	pospretérito
amo	amé	amaré	amaba	amaría
amas	amaste	amarás	amabas amaba	amarías amaría
ama	amó	amará	amábamos	amaríamos
amamos	amamos	amaremos	amabais	amaríais
amáis	amasteis	amaréis	amaban	amarían
aman	amaron	amarán		
Tiempo compuesto				
Antepresente	antepretérito		antefuturo	
he amado	hube amado		habré amado	
has amado	hubiste amado		habrás amado	
ha amado	hubo amado		habrá amado	
hemos amado	hubimos amado		habremos amado	
habéis amado	hubisteis amado		habréis amado	
han amado	hubieron amado		habrán amado	
antecopretérito		antepospretérito		
había amado		habría amado		
habías amado		habrías amado		
había amado		habría amado		
habíamos amado		habríamos amado		
habíais amado		habríais amado		
habían amado		habrían amado		

Verbos de la segunda conjugación

Verbos de la segunda conjugación

Tiempos simples				
Presente	pretérito	futuro	copretérito	pospretérito
como	comí	comeré	comía	comería
comes	comiste	comerás	comías	comerías
come	comió	comerá	comía	comería
comemos	comimos	comeremos	comíamos	comeríamos
coméis	comisteis	comeréis	comíais comían	comeríais
comen	comieron	comerán		comerían

Tiempo compuesto		
Antepresente	antepretérito	antefuturo
he comido	hube comido	habré comido
has comido	hubiste comido	habrás comido
ha comido	hubo comido	habrá comido
hemos comido	hubimos comido	habremos comido
habéis comido	hubisteis comido	habréis comido
han comido	hubieron comido	habrán comido

antecopretérito		anteupospretérito	
había comido		habría comido	
habías comido		habrías comido	
había comido		habría comido	
habíamos comido		habríamos comido	
habíais comido		habríais comido	
habían comido		habrían comido	

Verbos de la tercera conjugación

Tiempos simples				
Presente	pretérito	futuro	copretérito	pospretérito
vivo vives vive vivimos vivís viven	viví viviste vivió vivimos vivisteis vivieron	viviré vivirás vivirá viviremos viviréis vivirán	vivía vivías vivía vivíamos vivíais vivían	viviría vivirías viviría viviríamos viviríais vivirían
Tiempo compuesto				
Antepresente	antepretérito		antefuturo	
he vivido has vivido ha vivido hemos vivido habéis vivido han vivido	hube vivido hubiste vivido hubo vivido hubimos vivido hubisteis vivido hubieron vivido		habré vivido habrás vivido habrá vivido habremos vivido habréis vivido habrán vivido	

Antecopretérito	antepospretérito
había vivido habías vivido había vivido habíamos vivido habíais vivido habían vivido	habría vivido habrías vivido habría vivido habríamos vivido habríais vivido habrían vivido

Ahora se presentan los tres modelos de conjugación de los verbos regulares, en los tiempos simples y compuestos del modo subjuntivo.

Verbos de la primera conjugación

Tiempos simples		
Presente	pretérito	futuro
ame ames ame amemos améis amen	amara o amase amaras o amases amara o amase amáramos o amásemos amaraís o amaseis amaran o amasen	amare amares amare amáremos amareis amaren

Tiempos compuestos		
Antepresente	antepreterito	antefuturo
haya amado hayas amado haya amado hayamos amado hayáis amado hayan amado	hubiera o hubiese amado hubieras o hubieses amado hubiera o hubiese amado hubieran o hubiesen amado hubierais o hubieseis amado hubieran o hubiesen amado	hubiere amado hubieres amado hubiere amado hubiéramos amado hubiereis amado hubieren amado

Verbos de la segunda conjugación

Tiempos simples		
Presente	pretérito	futuro
coma comas coma comamos comáis coman	Comiera o comiese Comieras o comieses Comiera o comiese Comiéramos o comiésemos comierais o comieseis comieran o comiesen	comiere comieres comiere comiéremos comiereis comieren
Tiempos compuestos		
Antepresente	antepretérito	antefuturo
haya comido hayas comido haya comido hayamos comido	Hubiera o hubiese comido hubieras o hubieses comido hubiera o hubiese comido hubieran o hubiesen comido	hubiere comido hubieres comido hubiere comido hubiéramos comido

hayáis comido hayan comido	hubierais o hubieseis comido hubieran o hubiesen comido	hubiereis comido hubieren comido
-------------------------------	--	-------------------------------------

Verbos de la tercera conjugación

Tiempos simples		
Presente	pretérito	futuro
viva	viviera o viviese	viere
vivas	vivieras o vivieses	vieres
viva	viviera o viviese	viere
vivamos	viviéramos o	viviéremos
viváis	viviésemos vivierais o	viviereis
vivan	vivieseis vivieran o viviesen	vivieren
Tiempos compuestos		
Antepresente	antepretérito	antefuturo
haya vivido	hubiera o hubiese vivido	hubiere vivido
hayas vivido	hubieras o hubieses vivido	hubieres vivido
haya vivido	o hubiese vivido hubieran o	hubiere vivido
hayamos vivido	hubiesen vivido hubierais o	hubiéramos vivido
hayáis vivido	hubieseis vivido hubieran o	hubiereis vivido
hayan vivido	hubiesen vivido	hubieren vivido

Por último tenemos el modo imperativo que solo existe en el tiempo presente, en la segunda persona del singular y del plural. Expresa mandato, ruego o súplica.

	Primera conjugación	Segunda conjugación	Tercera conjugación
Tú	ama	come	vive
usted	ame	coma	viva
vosotros	amad	comed	vivid
ustedes	amen	coman	vivan

En algunas regiones hispanas la segunda persona del singular se expresa mediante el pronombre **vos**, y la forma verbal correspondiente a esta persona sufre modificaciones en el presente de indicativo y de subjuntivo, así como en el modo imperativo:

	Presente indicativo	Presente Subjuntivo	Imperativo
vos	amás	amés	amá
vos	comés	comás	comé
vos	vivís	vivás	viví

Para una mejor comprensión de los verbos debemos entender el significado y uso de los tiempos verbales, de esta manera tenemos que el dentro del modo indicativo el presente, el pasado y el futuro tienen un significado real.

El **copretérito** o pretérito imperfecto significa un proceso pasado que no ha concluido, generalmente se relaciona con otra acción de proceso simultáneo. Un ejemplo podría ser: veía televisión mientras terminaba la guía de morfología y sintaxis.

El **pretérito** o pretérito indefinido es aquel que indica un proceso que ya ha culminado: el 2000 terminó.

El tiempo **futuro** o futuro imperfecto marca un proceso futuro sin indicar cuándo culmina. Este tiempo tiene la virtud de trasladar el tiempo del proceso al presente, lo que le otorga un tono de probabilidad. ¿Qué gupo suena en la radio? -No sé, será Desorden Público.

El **pospretérito** o condicional imperfecto indica un proceso futuro en relación con otro ya pasado. Este tiempo puede coincidir con cualquier tiempo absoluto sea pasado, presente o futuro. Como ejemplo tenemos Los secuestradores le aseguraron que la soltarían ayer, quizás hoy, tal vez mañana.

El **antepresente** o pretérito perfecto significa un proceso pasado en cualquier período de tiempo que incluya el día de hoy como sería solo sé lo que he aprendido.

El **antecopretérito** o pretérito pluscuamperfecto indica un evento pasado anterior a otro también pasado: nos vimos tarde, pero antes habíamos hablado dos veces por teléfono.

El **antepretérito** o pretérito anterior se usa poco en la escrita y no se usa en la hablada, una oración que ejemplifique sería: en cuanto hubo comido se marchó.

El **antefuturo** o futuro perfecto significa que la acción futura que ha terminado antes que otra acción realizada en futuro: acabaran clases pronto pero antes habrán aprendido a escribir.

El **antepospretérito** o condicional perfecto manifiesta, con respecto a un momento pasado otro que es futuro que aparece acabado antes de un tercer momento. De esta manera se evidencia un tiempo doblemente

relativo: el año pasado aseguró que para su cumpleaños habría comprado un apartamento.

Con respecto al modo subjuntivo tenemos que el presente demuestra simultaneidad o posterioridad con respecto al tiempo presente o futuro: espero que me ames para siempre.

El **pretérito** o pretérito imperfecto manifiesta un tiempo real en tiempo pasado, presente o futuro. Así puede marcar anterioridad con respecto al tiempo presente o futuro. Un ejemplo sería: si muriera mi padre le lloraría hasta mi muerte/ esperaba que me amara / En caso de peligro, agradeceríamos que llamase a la policía.

El **futuro** o futuro imperfecto es poco utilizado, es casi de uso exclusivo de la jerga legal y bandos oficiales. Significa eventualidad anterior o simultánea al futuro cronológico: se aplicará el artículo 4º a quienes no se presentaren.

Con el tiempo **antepretérito** o pretérito perfecto se marca una acción anterior a un presente o un futuro; ejemplo: te pondré un 20 cuando hayas trabajado por él.

El **antepretérito** o pretérito pluscuamperfecto significa que la acción eventual es anterior a un proceso ya pasado: la madre no aceptó que su hija hubiera estado bailando hasta el amanecer. El **antefuturo** o futuro perfecto es un tiempo obsoleto como el simple correspondiente; indica una acción anterior al futuro como ello demuestra este ejemplo: quienes no se presentaren antes de hubiere caducado el plazo, serán penalizados con la mayor severidad.

Un ejercicio para cerrar: escoge el verbo en singular o plural según sea correcto

- Cuando llegamos a la recepción (habían/había) problemas en el bar porque no todos los camareros (había/habían) llegado.
- Durante nuestra estancia en la ciudad (hubieron/hubo) dos explosiones.

- Muchos fanáticos que (habían/había) venido a ver el juego no pudieron entrar.
- Durante la última semana de clases (habrá/habrán) distintas actividades.
- El accidente fue grave pero afortunadamente no (hubo/hubieron) muertos.
- En la fiesta (habían/había) algunas mujeres vestidas de etiqueta.
- ¿(Habrían/ habría) llegado los niños cuando llegamos?
- (Habían/habían) algunos que querían que les devolvieran el dinero si ella no cantaba.
- (Hubieron/hubo) regalos para todos los que pagaron más de cien dólares.
- El mismo día que llegaron (hubieron/hubo) tres apagones en una noche.

▪ **Instrumentos de evaluación³³**

- **Instrumento de evaluación de la expresión oral**

Instrucciones: utiliza la siguiente “Escala de estimación” para que evalúes el emisor/receptor seleccionado en el evento comunicativo oral formal que presencias (ponente, panelistas, foristas) o dirijas (encuestado, entrevistado).

	nunca	Algunas veces	Frecuente	siempre
Uso de la voz: el tono y volumen de la voz estimula a escuchar atentamente				
Los rasgos orales (tono de voz, acentuación, ritmo y pausas) son significativos en la comunicación del mensaje				
Expresión : la pronunciación es la correcta; no demasiado rápida ni lenta				
Presenta con claridad la segmentación del mensaje los espacios en blanco, el final de las oraciones e ideas				
Velocidad: la velocidad al hablar es la adecuada				
Permite la percepción y comprensión de lo que se escucha				
Pronunciación: pronuncia correctamente				
El ritmo y las pausas son adecuadas				
Elementos no verbales: acompaña el contacto verbal con el visual				
Las expresiones, los gestos y la posición corporal permiten la comunicación con sus interlocutores				

³³ Se sugiere la “Escala de estimación” y la “Lista de cotejo” para autoevaluar, co-evaluar y para la evaluación docente, en el proceso de interacción en los distintos eventos comunicativos orales o escritos, las cuales pueden ser ajustadas y/o ampliadas de acuerdo con las necesidades e intereses, contexto comunicativo de los agentes que intervienen.

Instrumento de evaluación de comprensión y producción de textos orales

Instrucciones: utiliza la siguiente “Lista de cotejo” para que evalúes tu actuación y la de tus compañeros en el proceso de discusión de la lectura que se llevó a cabo finalizada la misma.

	SÍ	NO
Se hizo la lectura total del material asignado		
Se respetó el uso de la palabra en las intervenciones		
Hubo razonamiento lógico en las opiniones de los participantes		
Se extrajo la(s) idea(s) central(es) de la lectura asignada		
Las intervenciones dieron cuenta del material leído		
Se respetó la diferencia de criterios entre los participantes		
Se demostró interés por los diversos asuntos tratados en la lectura		
El tono de voz fue el adecuado a todo proceso de comunicación oral		
Se llegó a conclusiones sobre la posible transferencia de los conocimientos adquiridos		

Instrumento de evaluación de lectura/ comprensión y producción de textos escritos

Instrucciones: Utiliza la siguiente “Lista de cotejo” para que evalúes tu actuación y la de tus compañeros en el proceso de producción textual que se llevó a cabo.

Se produjo el texto atendiendo a la estructura: contenido, forma e intención	Sí	No
El texto producido se estructuró en: inicio, cuerpo y cierre		
Las ideas están expresadas en forma coherente, respetando la estructura global del texto expositivo		
Se respetó la cohesión interna de los párrafos		
Se respetó los aspectos formales de la escritura: sangría, márgenes, ortografía, entre otros		
Los textos que produjiste resultaron interesantes al equipo y al curso		

Pautas para la revisión de un texto escrito³⁴

Se sugiere una “Escala de estimación” para evaluar el proceso de producción textual en los distintos eventos comunicativos de comprensión de la lectura de textos expositivos/argumentativos.

Leer y comprender textos	totalmente	medianamente	parcialmente	No se evidenció
La discusión permitió precisar cuál de las estructuras de pensamiento exhibe el texto: hechos, problema/solución o tesis/demostración				
Se precisó el tema y planteamiento del autor				
Se evidenció en la discusión los elementos empleados por el autor para justificar y argumentar su posición				
El lector resolvió la pregunta-problema independientemente de estar formulada explícita o implícitamente (si aplica)				
Se descubrió la tesis y analizaron los elementos con los cuales el autor la demostró (si aplica)				
La discusión permitió evidenciar la lectura como un proceso en donde interactúan: lector, texto y contexto.				
Se constató que la lectura comprensiva se desarrolla en fases y niveles				
Se hizo manifiesta la necesidad de un lector activo que busca (conocimientos archivados en su memoria), proyecta (conocimientos sobre la página impresa) y construye (nuevos saberes)				

³⁴ Luis Barrera Linares (1990) e Yraida Sánchez (1992) son dos investigadores que han trabajado lo relacionado con la evaluación del texto escrito. A partir de sus propuestas, se ha elaborado el presente instrumento a través del cual es posible revisar y evaluar los textos escritos, particularmente a partir de los tres niveles existentes en todo texto informativo-argumentativo: el semántico estilístico, el léxico-gramatical y el ortográfico-fonológico

Pautas para la revisión de un texto escrito³⁵

Se sugiere una “Escala de estimación” para evaluar el proceso de producción textual en los distintos eventos comunicativos escritos. Ella implica los tres niveles básicos en todo texto que se produce: el semántico estilístico, el léxico gramatical y el ortográfico – fonológico.

Nivel semántico-estilístico ³⁶	Escala			
	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
Mantiene el encadenamiento temático				
Observa la progresión remática				
Cuida las contradicciones				
Observa las relaciones de coherencia propias de cada discurso				
Presenta con claridad la idea central que desarrolla				
Permite verificar la idea central planteada con claridad en la sección introductoria				
Esta estructurado en introducción, desarrollo y conclusión				
El título expresa sintéticamente la propuesta central del autor				
Los párrafos ³⁷ se producen a través de relaciones apropiadas				
El entrelazamiento de los enunciados permite verificar los diferentes tipos de relación existente en cada párrafo y entre ellos				

³⁵ Luis Barrera Linares (1990) e Yraida Sánchez (1992) son dos investigadores que han trabajado lo relacionado con la evaluación del texto escrito. A partir de sus propuestas, se ha elaborado el presente instrumento a través del cual es posible revisar y evaluar los textos escritos, particularmente a partir de los tres niveles existentes en todo texto informativo-argumentativo: el semántico estilístico, el léxico-gramatical y el ortográfico-fonológico

³⁶ El texto respeta los cuatro principios básicos para verificar la correcta conexión de los enunciados y, por lo tanto puede evaluarse con el presente instrumento.

³⁷ Los párrafos se producen por relaciones : de explicaciones, de ejemplificaciones, de consecuencia, de reafirmaciones, de contraste, de concesiones, de énfasis, con respecto a la idea central

Nivel léxico-gramatical³⁸	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
Se emplean sinónimos				
Se hace uso de los conectivos				
Hay errores de concordancia: sujeto-verbo				
Hay errores de concordancia adjetivo-sustantivo				
Hay errores de concordancia antecedente relativo				
Presenta errores de construcción: estructuras oracionales incompletas				
No respeta el orden lógico de la oración				
Hace uso inadecuado del gerundio				
Hace uso inadecuado del “que” y/o “de que”				
Presenta repeticiones				
Nivel ortográfico-fonológico	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
Presenta un uso adecuado de los signos de puntuación ³⁹				
Existe un uso correcto de mayúsculas y minúsculas				
Se detectan omisiones, metátesis				
Respeto la acentuación de las mayúsculas				
Hay uso adecuado de la tilde				
La diagramación del texto es la adecuada: uso de espacios, sangrías y márgenes				

³⁸ El texto se articula en tema (de lo que se habla) y rema (lo que se dice de él)

³⁹ Los signos de puntuación son los que dan sentido a la oración, párrafo o idea

INSTRUMENTO⁴⁰ DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

*La competencia académica universitaria en lectura y escritura:
un reto de intervención didáctica*

⁴⁰ Tomado de Bernard, J. (1976) y Sevillano, (1995) y adaptado por Diomar Vásquez Rivero, con fines didácticos (versión libre de Fanny Ramírez).

LOS EXPERTOS

Apreciado(a) colega:

Me dirijo a usted a objeto de solicitar su colaboración en el proceso de toma de decisiones respecto de la propuesta *La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica*, que me encuentro realizando a los efectos de cumplir con mi trabajo de ascenso a profesor Asociado en la Universidad Católica “Andrés Bello”, Caracas.

Dada su experiencia como docente universitario e investigador con amplio desempeño en el campo del lenguaje, desearía conocer su opinión sobre los asuntos que se exponen en adelante.

Aspectos educativos: generales, de valoración didáctica y asuntos metodológicos.

Generales:

1. ¿Podría argumentar que esta propuesta de intervención didáctica se corresponde con los criterios de calidad, originalidad y adecuación al objetivo que persigue?
2. La concepción general del texto propuesto muestra un proceso constructivo dinámico e interactivo entre profesor-alumno-contenido-tarea?
3. ¿Sostendría que hay rigor y actualización científica de los temas, contenidos y estrategias previstos y la manera como se formulan?
4. Aborda esta propuesta de intervención didáctica los elementos claves de los contenidos propios de un programa de comprensión y producción de textos en el ámbito universitario, de forma pertinente y suficiente?

De valoración didáctica:

- ¿La elaboración de la propuesta didáctica y de los documentos que la sustentan favorecen el proceso de aprendizaje de los usuarios universitarios a quienes va dirigida?

- ¿El modelo didáctico que la propuesta involucra, puede pensarse como el más adecuado para favorecer el aprendizaje por competencias relacionadas con la comunicación, desde un enfoque metacognitivo: aprender a aprender, aprender con autonomía?
- Sabiendo que las estrategias remiten al componente procedimental del conocimiento ¿considera que ellas se articulan adecuadamente a los contenidos que aquí se proponen?

De asuntos metodológicos:

- ¿De qué manera esta propuesta podría servir a sus usuarios en la superación de las deficiencias más comunes con las que ingresan los estudiantes a las aulas universitarias en lo referente a la comunicación oral y escrita?
- Atendiendo a la forma como se conciben y proponen los temas y subtemas, ¿ellos permiten entender la lectura y la escritura como procesos que se regulan y autorregulan (enfoque metacognitivo) para poder actuar en consecuencia?

Referida a los procesos de evaluación:

	Adecuada	Inadecuada
Relación entre criterio de evaluación y objetivos		
Concordancia entre los instrumentos de evaluación y los contenidos		
Presencia de los instrumentos de autoevaluación y coevaluación		

Aspectos externos (formales) del material didáctico.

Agradecemos su comentario sobre la adecuación (o no) del tamaño y tipo de letras, interlineado, cuadros y tablas, número suficiente y atractivo de ilustraciones (o no) y título apropiado (o no).

EXPERTO (EVALUADOR)

Apellido:

Nombre:

e-mail: -----

cel: -----

Teléfono local: -----

Cargo que desempeña en el campo de la investigación: -----

Dependencia de adscripción como investigador: -----

Institución donde labora: -----

Gracias por el apoyo y por su tiempo

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con los planteamientos teóricos examinados en este trabajo de investigación, se puede considerar el texto como una unidad comunicativa, cuya textualidad conlleva criterios semánticos como la coherencia y la cohesión; pragmáticos como la intencionalidad, la situación comunicativa, entre otros (Bernárdez, 1982; Bertuccelli, 1996). Esta noción nos ha ayudado a entender que cada uno de los textos tiene una función concreta que cumplir y que como tipo también tiene sus características en lo formal, semántico y funcional y atiende al contexto.

El espacio de la observación y atención al fenómeno estudiado, relativo a la comprensión y producción de textos orales y escritos en los estudiantes universitarios, llevó a la conclusión de que ellos requieren tanto de la base teórica como de una propuesta práctica que estimule la eficiencia comunicativa -textual, sintáctica, semántica y ortográfica- en la lectura y la escritura, así como en lo relativo a la comunicación oral. De tal manera que la forma como se estructuró la propuesta de intervención didáctica y la tematización ofertada, pretendió responder al planteamiento del problema, situación que implicaba abordar las dificultades de los estudiantes en el manejo adecuado de lengua: la adquisición de competencias comunicativas en las cuatro áreas básicas del lenguaje: escuchar/hablar/leer y escribir, para con ello dar la oportunidad de adquirir las mismas, toda vez que se requieren en la comunidad discursiva universitaria, para leer y escribir comprendiendo.

Es acertada y conveniente propiciar los caminos de la escritura, bajo las condiciones de producción de textos que se den en nuestro acontecer diario, que expresen y comuniquen un mensaje, en el entendido de que la escritura, además de un instrumento de comunicación, constituye un instrumento que nos permite reflexionar, organizar y reorganizar nuestros conocimientos. Cuando escribimos sobre un tema lo hacemos conscientes de lo que

sabemos del mismo y buscamos información para responder a interrogantes y cubrir lagunas que poseemos.

Pensamos en un resultado positivo de esta experiencia, pues logra a cabalidad su objetivo: favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la apropiación competente y eficaz de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas de circulación académicas. Años de experiencia y resultados positivos manifestados no sólo en mejora en la calidad de la producción textual de quienes asumen el reto, sino en la manifestación personal de los estudiantes así lo confirman los escritos evaluativos y foros de evaluación de la experiencia, producidos a finales de cada semestre.

La aplicación de estrategias ha confirmado, a lo largo de la utilización de las mismas y con ellas la prueba parcial de esta propuesta de intervención didáctica, el hecho de que el estudiante del área de lengua, paulatinamente toma conciencia de su condición de escritor novato y se convence, también en la práctica de la lectura, la escritura y la oralidad, que la única manera de aprender a escribir es escribiendo (Jolibert & Jacob, 1998), así como la de leer, leyendo. Por esa razón, cuando ofrecemos en los instrumentos “criterios e indicadores en la evaluación” en función de la experiencia de lectura y escritura que acaban de vivir, se les está sugiriendo cómo revisar la producción propia y la de otros pares, y ello lo basamos en la labor a la que se adiciona la evaluación del docente como experto.

Además, esta misma vivencia coloca al alumno frente a la producción textual propia; también frente a la comprensión/acción de que la problemática de la comprensión y la escritura no son únicamente un asunto de desconocimiento de la temática. Entienden los alumnos que –básicamente- se trata del desarrollo de competencias interpretativas y de producción textual que se dan en un proceso largo, a veces penoso, con idas y venidas, pero que al final produce los resultados esperados y más aún se convencen - dada la vivencia de las diversas etapas del proceso- que implica tiempo y esfuerzo.

Igualmente, tal propuesta recogida desde la experiencia, ha colocado a nuestros alumnos –lectores/escritores en formación- de cara a lo que es: la responsabilidad que cada quien tiene como individuo frente al aprendizaje por procesos, así como la utilidad del acompañamiento, la realidad de la negociación de los significados del texto que se lee o se produce y lo que en fin de cuentas siempre fortalece los tipos de competencia de las que se ha venido hablando en esta propuesta de intervención didáctica.

Al cierre de estos asuntos, tenemos el deber de precisar que el porcentaje de estudiantes aprobados en nuestros cursos oscila alrededor de un 65-68 % lo cual hace tener presente que una parte significativa de alumnos que no aprueba una asignatura fundamental del ámbito académico (producto de la precariedad de las competencias interpretativas y escriturales a su ingreso en la universidad) parece estar señalando como un secreto a gritos, la necesidad de atender en un mayor número de horas tal asignatura, donde se integren los demás docentes como responsables de la consolidación de saberes en sus propias áreas y sub-áreas de conocimiento. También de la necesidad real, frente a las dificultades que confrontan en el área de la lectura y la escritura, la necesidad de obtener una atención particularizada y de lo cual hay experiencias con resultados positivos, probadas en distintas latitudes.

Igualmente asumimos que los estudiantes lectores, escritores y profesionales en formación, insertos en el mundo actual, necesitan manifestar claridad de pensamiento, competencia y adecuación en sus actos comunicativos. “Necesitan, en definitiva, cambios actitudinales que los hagan sentir estar conquistados para el olvido; de lo ya aprendido para aprender a desaprender” (Ramírez, 1998). En ello estamos involucrados los docentes pues debemos poseer las competencias para ayudar al estudiante universitario a resolver los graves problemas de comprensión y producción escrita que ellos presentan, por lo que debemos velar para que nuestra

formación supere las limitaciones, que en no pocas ocasiones, compartimos con nuestros alumnos.

PRÓXIMOS PASOS

Debe desplegarse una acción pedagógica destinada a promover el aprendizaje de la producción textual que se identifique con el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas y lingüísticas. Para ello es conveniente tomar en cuenta los enfoques didácticos propuestos por Cassany (1990): de proceso, de contenido, de funciones y gramatical. En virtud de ello, los docentes debemos trabajar en optimizarlas competencias de lectura y escritura, dado su condición de factores determinantes en la adquisición de competencias cognoscitivas y comunicativas de los estudiantes docentes en formación.

En consecuencia, es ineludible construir y aplicar la propuesta de estrategias didácticas y discursivas que permitan incrementar las competencias de los estudiantes para la lectura y comprensión de textos orales y escritos de uso preponderante en el nivel educativo de los estudiantes de la universidad Católica “Andrés Bello”. Por ello, es indispensable la validación de esta propuesta, a cargo de expertos en el área, y ello será el paso a seguir; razón por la cual esta propuesta ya contempla el instrumento de validación con la cual, en el futuro inmediato, los árbitros especialistas darán su opinión y tras los correctivos a que hubiere lugar, se trabajará en el proceso de aplicación de la misma.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. y Russotto, R. (1996). *Como mejorar la redacción del ensayo escolar*. **Clave** N° 5, 11-38.
- Arnáez, P. (1996). *El discurso expositivo. Algunas propuestas metodológicas*. **Clave** N° 5, 39-51.
- Ausubel, D. (1978). *Desde y hacia la construcción de los aprendizajes significativos*. Barcelona: Gredos.
- Avendaño, F. (2006a). "El sistema de escritura y las dificultades ortográficas". En: *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Argentina: Homo sapiens Ediciones.
- Avendaño, F. (2006b). "Prácticas lingüísticas y nuevas tecnologías de la información. En N. Desinano y F. Avendaño (Cords.). *Didácticas de las ciencias del lenguaje. Enseñar a enseñar ciencias del lenguaje* (pp.129-142). Rosario: Homo Sapiens.
- Battaner, P., Atienza, E., López, C. y Pujol, M. (2009). *Características lingüísticas y discursivas del texto académico*. En **Textos 50. Lectura y escritura de textos académicos**. (pp. 47-67). España: Graó.
- Calsamiglia, H y A Tusón (coord.) (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Canale y Swain (1980). "La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua", (Trad. De Miguel A. Murcia) En: **Revista Signos. Teoría y práctica de la educación**, N° 17, Enero-Marzo 1996, pp.54-62.
- Carlino, P. (2003a). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. **Educere: Investigación**, 6(20), 409-419.
- Carlino, P (2003b). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva*. En **Unipluridiversidad**, Vol. 3, N° 2.

- Carlino, P. (coord.) (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: IRA.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007) *¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, organizado por ASCUN, Red nacional sobre Lectura y Escritura en la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, abril 26 y 27 de 2007. **Cuadernos de Psicopedagogía** N° 4.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coord.) (2009). *La lectura y la escritura. Un asunto de todos/as*. Neuquén-Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. (2011). XXIX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la literatura (XXIXENDIL). Universidad de Oriente, Guatamare, Isla de Margarita, Venezuela, 17-21 octubre de 2011.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. En Comunicación, lenguaje y educación. 6: 63-80. Madrid: Editorial Aprendizaje. [Consultado: 26 de enero 2014]
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (8 ed.). España: Graó.
- Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Charaudeau, P. (2000). *De la competencia social de la comunicación a las competencias discursivas*. Caracas: ALED- UCV. Traducción de Jean Louis Rebillou.
- Ciapuscio, G. y Adelstein, A. (2010). *El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina*. En G. CIDEPD (s/f) *Criterios de análisis y evaluación de los materiales didácticos presentados*

por PROVIVE. Centro de investigación, desarrollo y experiencia en la praxis docente.

Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* Colombia: MCGRAW HILL.

Escandell, M. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.

Flower, L. (1979). *Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing*. **College English**, 41 (Illinois), pp. 19-36.

Flower y Hayes (1981). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contextos 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Nacional de Lectura. **Lectura y vida**.

García, M (2008). (Coord.). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. Universidad de los Andes: Táchira-U.L.A.

Grice, H. P. (1975). «Logic and conversation». En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

Hernández, Fernández y Baptista (1998). *Metodología de la investigación* México: Mc Graw Gil.

Fracas de Barrera, L., Maurera, S. y Silva, A. (Comp.) (2002). *Estrategias metalingüísticas I y II. Hacia una reflexión de la lengua materna en el aula. Cuadernos Pedagógicos* 6 y 7. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. Caracas: CILLAB.

Halliday, M.A.K. (1986) *El lenguaje como semiótica social*. México: F.C. E.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. En J. Pride & J. Holmes (Eds). *Sociolinguistic*. Penguin, Harmondsworth.

Jáimez, R. (2004). ¿Va la competencia comunicativa a la escuela? En **Textura**, 3(6), 85-95.

- Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Dolmen-Estudio.
- Kabalen, D. y De Sánchez, M. (1998). La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México: Trillas.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: F.C.E.
- Lerner, D. (1996). "¿Es posible leer en la escuela?". **Lectura y vida**. Año 17, N° 1(marzo, 1996)
- Martin, J. (1989). *Factual writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Marin, J (2006). *Alfabetización académica temprana*. En: **Lectura y vida**, 4; 30-47. Buenos Aires.
- Martínez, M^a C. (2001). *Análisis del discurso y Práctica pedagógica, una propuesta para leer y escribir y aprender mejor*. Bogotá: Homo Sapiens.
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). *La lectura de textos académicos en la universidad*. En **Textos 50. Lectura y escritura de textos académicos** (pp.12-20). España: Graó.
- Páez, I. (1996). *La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral* (2 ed.). Lucía Fracca (Coord.) Caracas: UPEL.
- Parodi, y Núñez (1999). *En búsqueda de un modelo cognitivo / textual para la evaluación del texto escrito*. M. C. Martínez Solís (Ed). *Comprensión y producción de textos académicos* (pp. 83-115). Colombia: Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Parodi, G. (2005a). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Parodi, G. (2005b) (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Chile: Ariel.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. España: Síntesis Educación.
- Sánchez de Ramírez, I y Barrera, L. (1992). *Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes*. En: **Tierra Nueva**. Año I, 4 (50-60). Caracas: Trophykos.
- Sánchez de Ramírez, I. (1993). *Coherencia y órdenes discursivos*. **Letras** 50 (61-82), Caracas: CILLAB.
- Sánchez de Ramírez, I. (2002). *Prácticas de ortografía. Cuadernos para el desarrollo de la expresión escrita No. 1*. Caracas: FEDUPEL.
- Serrano, S. y Villalobos, J. (2008). *Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente*. **Letras** 77, 99-132.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona, Ariel.
- Vásquez, D y Pérez, A. (1998). Gramática textual y Gramática oracional: un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de Educación Superior. **Letras** 57, pp. 54-70.