

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE INGENIERÍA
CICLO BÁSICO
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZAS GENERALES

**PROPUESTA PARA LA REFORMULACIÓN DE LA
CÁTEDRA *LENGUA Y COMUNICACIÓN*
EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UCV**
(Trabajo de ascenso para optar a la categoría de
Profesora Asistente)

RECONOCIMIENTOS

- A mis compañeros del Departamento de Enseñanzas Generales, Robert Hutchinson, Eucaris Wills e Ingrid Castell, por sus pertinentes y esclarecedoras observaciones al manuscrito.
- A la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela, que me ha brindado los recursos y condiciones necesarios tanto para la realización de este trabajo como para el desarrollo de todo mi plan de formación.
- A la profesora María Esculpi, Coordinadora Académica de la Facultad de Ingeniería, por su incondicional apoyo académico y profesional.

*¿A quién más si no a
mis estudiantes de la Facultad de Ingeniería?*

RESUMEN

El trabajo para optar a la categoría de Asistente, Propuesta para la reformulación de la cátedra *Lengua y comunicación* en la Facultad de Ingeniería de la UCV, de la profesora G. Iraima Mogollón M., tiene como objetivo presentar lineamientos para mejorar el trabajo docente en la asignatura Lengua y Comunicación. Específicamente plantea un nuevo programa para el aprendizaje en lectura y escritura en Ingeniería, estrategias metodológicas, estrategias de evaluación y consideraciones para la elaboración de los materiales instruccionales. Para el desarrollo del trabajo se realizó una revisión de formulaciones teóricas en el campo de la Pragmática y la Lingüística Textual. Se indagó en las características actuales de la enseñanza de la lengua en la Facultad de Ingeniería, lo que concluyó en un análisis del programa de Lengua y Comunicación vigente. Con la información recogida se procedió a definir nuevas perspectivas para la labor docente, así como estrategias de trabajo. Todo el estudio se presenta en un documento dividido en tres partes. En la primera, se construye un marco teórico sustentado, en primer lugar, en la definición de Pragmática y actos de habla; por otro lado, se delimita el campo de la Lingüística Textual, y se trabajan definiciones y rasgos de «texto», «situación y contexto» «cohesión, coherencia y conexión», «tipología textual» y «modelos textuales». En la segunda parte, se revisan los planes de estudio de la Facultad y se detecta la necesidad de la enseñanza de Lenguaje; luego se presenta el análisis del programa actual de la asignatura Lengua y Comunicación. En la tercera parte, se fundamenta la necesidad de reformular el área de Lengua, se describen los rasgos de la población estudiantil y, en cuanto a la asignatura, el propósito, los objetivos, su carácter práctico, niveles y métodos de trabajo, áreas, relación con otras asignaturas, evaluación y equipo de trabajo. Posteriormente, se presenta el nuevo programa propuesto, se describen estrategias para el aprendizaje de la redacción y la lectura, su evaluación y la elaboración del material instruccional. Se concluye que la propuesta presentada puede ser útil para mejorar el trabajo docente del área de Lengua en la Facultad de Ingeniería.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
PARTE I: MARCO TEÓRICO	8
1. La pragmática	9
2. La lingüística textual	21
PARTE II: MARCO INSTITUCIONAL	53
1. Necesidad instruccional	54
2. Revisión del programa actual de Lengua y Comunicación	61
PARTE III: PROPUESTA INSTRUCCIONAL PARA LENGUA Y COMUNICACIÓN	69
1. Nuevas perspectivas	70
2. Propuesta de programa	82
3. Propuesta: estrategias para la enseñanza de la redacción y la lectura	95
4. Propuesta: estrategias para la evaluación en lengua :.....	130
5. Consideraciones para la elaboración del material instruccional	141
CONSIDERACIONES FINALES	145
ANEXOS	148
REFERENCIAS	189
ÍNDICE ANALÍTICO	194
ÍNDICE DE ANEXOS	198
ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y FIGURAS	199

INTRODUCCIÓN

Entré a la Facultad de Ingeniería de la U.C.V., en septiembre de 1994, como profesora de **Lengua y Comunicación**, cátedra para ese entonces recién creada por el Departamento de Enseñanzas Generales. Recibí algunas instrucciones para desarrollar mi trabajo y satisfacer nuevas expectativas. De la misma forma, se me hizo entrega de un programa donde se especificaban los contenidos, objetivos, cronograma de actividades, bibliografía y plan de evaluación para los cursos.

Varios han sido los semestres que he trabajado con diversos cursos, aplicando el programa mencionado, usando materiales instruccionales con carácter de experimentación, probando estrategias para la transmisión de información y desarrollo de habilidades de lenguaje y, finalmente, observando con sumo interés los resultados que he obtenido. Como es de suponerse, muchas veces la satisfacción emergía en casos resueltos; pero también la duda, el desaliento, la sensación de fracaso se hacían presentes en momentos en que el producto no correspondía a la expectativa ni a la meta que yo me planteaba con la asignatura (ni en lo cuantitativo ni en lo cualitativo).

Cuando buscaba puntos de encuentro para la reflexión con otros docentes que imparten la asignatura en la Facultad (e incluso con profesores de materias similares en otras facultades o universidades), escuchaba expresiones de alarma por el terrible nivel de competencia lingüística de los estudiantes venezolanos. Concretamente hablábamos interminablemente sobre el pésimo nivel de los estudiantes del primer semestre de nuestra Facultad. Más específicamente, nos referíamos de manera incluso fatalista y despectiva, como si no hubiera solución posible, a sus habilidades para escribir y leer.

Indudablemente, los resultados que obtenemos no son los mejores. Nos lamentamos de la incapacidad de los alumnos, de su mala formación previa, de su falta de motivación, de la irresponsabilidad de una educación media y diversificada poco inteligente e ineficaz. Pero creo que debemos preguntarnos si lo que estamos haciendo nosotros como profesores de Lengua dentro de esta Facultad es lo mejor. Creo que no. Es más, creo que lo que estamos haciendo ahonda el

problema del bajo nivel en la capacidad para redactar y procesar información, más que acercarse a una solución, además de no brindar una perspectiva profesional.

Me parece realmente estupendo que todos tengamos conciencia de que las deficiencias en la habilidad para escribir y leer constituyen un grave problema profesional, además de ciudadano. Pero también me parecería estupendo que todos nos aboquemos a “darle la vuelta” a la situación en búsqueda de mejores resultados. Ante el fracaso de nuestros estudiantes, no estaría de más preguntarnos cuál es la característica de nuestros métodos pedagógicos actuales que contribuye de una forma pertinaz con ese fracaso.

No obvio, por supuesto, que partimos de un punto de trabajo que no es el ideal. Nos gustaría que nuestros estudiantes tuvieran las destrezas que se suponen apropiadas para un bachiller y, a partir de allí, comenzar a trabajar para desarrollar un nivel de competencia lingüística apropiado a un profesional que tendrá que encararse con una praxis compleja en lo intelectual y laboral. En lugar de esto nos conseguimos con estudiantes que sufren de severas dificultades. Atender estas deficiencias es tarea inevitable, aunque anhelemos otra situación de arranque. Obviarlas y trabajar como si tuviéramos la situación ideal significaría llevar a cabo una simulación o simulacro, lo cual no derivaría en otra cosa más que en mantener el nivel de las dificultades.

Como se habrá entendido, aunque el bajo rendimiento estudiantil responde a muchas variables, tengo la suposición de que en un gran porcentaje la inadecuada selección de estrategias pedagógicas es también determinante. Esto me llevó a reflexionar sobre la posibilidad de encontrar vías alternativas para aumentar nuestro rendimiento laboral y, en consecuencia, el rendimiento estudiantil. Al observar con detenimiento el problema de la insuficiencia del quehacer docente, supuse que teníamos un punto de partida erróneo: un programa desactualizado, inaplicable y contradictorio en sus contenidos y objetivos. Así, elaborar un nuevo programa, producto del trabajo concienzudo y no de la improvisación, constituyó realmente el objetivo de la presente investigación. Pero, el desarrollo de nuevas estrategias es concomitante con el desarrollo de un nuevo proyecto, y ello se constituyó en el objetivo paralelo al ya mencionado.

Además, no hay coordinación de cátedra, profesores de escalafón ni supervisión del Departamento para indicar directrices comunes de trabajo, por lo que es interesante fijar criterios específicos para el equipo docente.

No podía desligarme de lo que era el condicionamiento académico que significa dictar una asignatura como **Lengua y Comunicación** en una facultad de ingeniería. Tampoco podía apartarme de lo que son los estudios e investigaciones en el ámbito de la Lingüística Aplicada, tanto a nivel nacional como internacional. Finalmente, tenía que atender los diversos aspectos que un diseño curricular implica.

Así, me planteé revisar el diseño curricular de nuestra Facultad de Ingeniería: tejido de asignaturas, perfil del bachiller, perfil del egresado; el diseño del área de Lengua dentro del Departamento de Enseñanzas Generales; y el diseño instruccional de **Lengua y Comunicación**: necesidad instruccional, justificación, factibilidad, programa.

En cuanto al diseño curricular de la Facultad pude revisar el plan de estudios de Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería Química, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería de Minas, Ingeniería Civil e Ingeniería de Petróleo. Me interesó observar en ellos el perfil de ingreso, el perfil de egreso y la distribución de asignaturas. Con ello quise observar las necesidades determinadas en el área de Lengua. Es importante señalar que no todos los planes de estudio contienen los tres aspectos indicados.

En lo que respecta al área de Lengua dentro del Departamento de Enseñanzas Generales no se encontró documentación. Sin embargo, en el Plan de gestión del Departamento de Enseñanzas Generales, entregado a la Dirección del Ciclo Básico en correspondencia de fecha 30-05-1996, se propone la creación de tres unidades docentes entre las cuales se encuentra Lengua. En la “Justificación del cargo” para contratar a un instructor a Tiempo Completo, por Concurso de Credenciales, aparece por primera vez el término Área de Lengua Castellana. En la revisión de los archivos del Departamento de Enseñanzas Generales no reposa ningún documento que defina, caracterice y justifique la Unidad docente área de lengua castellana.

Tampoco pude encontrar la documentación que soporta la asignatura **Lengua y Comunicación**. De tal forma, me vi limitada a revisar los resultados de **Evaluación de los objetivos socio-humanísticos en la Facultad de Ingeniería de la UCV** (trabajo de ascenso de la profesora María Antonieta Penín, 1988) y a hacer un análisis crítico del programa actual de la materia.

Pensar en el quehacer docente indudablemente implica buscar una orientación de trabajo definida, que brinde una plataforma o sustento para el desarrollo de las múltiples tareas que supone el oficio. He sentido que en muchas ocasiones las decisiones son tomadas improvisada y superficialmente, sin una mínima coherencia en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, se hizo urgente el estudio de los hallazgos fundamentales en las ciencias del lenguaje y de la lingüística, de los diversos enfoques teóricos y de su relación con múltiples instancias de la actividad humana.

Específicamente me interesó acercarme a la Lingüística del Texto. En primer lugar, reviso los postulados de la Pragmática lingüística y la teoría de los Actos de Habla, como marcos fundamentales de la Lingüística Textual. Al centrarme en ésta describo su definición, evolución, postulados y características y aspectos. Por ello, paso a la definición del término “texto” y describo diversos modelos de procesamiento textual (Beaugrande y Dressler, Petöfi, Van Dijk). Me interesó observar las perspectivas de los diversos autores, en función de su aplicación a la enseñanza de la lengua en educación superior en nuestra Facultad.

Es conveniente para el trabajo concreto con los estudiantes, diseñar una serie de estrategias para la enseñanza realmente efectiva del uso de la lengua. Este diseño sólo será óptimo si nos apropiamos de instrumentos que puedan resultar orientadores de una tarea que debe ser conciente y sistemática, y nunca víctima del azar, la improvisación o las ocurrencias casuales y “geniales”.

Indudablemente, el estudiante de ingeniería debe procesar información, tanto para adquirirla como para ofrecerla a los demás; es decir, debe enfrentarse a la manipulación de discursos y textos organizados. De allí que el Análisis del discurso, la Lingüística textual, la Ciencia del texto sean disciplinas de estudio útiles para el desarrollo de destrezas comunicativas, tanto de comprensión como

de producción, en nuestros estudiantes. Si el profesor ofrece la posibilidad de que el alumno adquiriera la habilidad de reconocer la manera como la lengua construye plataforma en los textos y de concientizar las estructuras que subyacen en ellos, ese alumno podrá ser dueño de modelos que le permitan producir sus propios textos.

Cuando trabajamos textos con los estudiantes, lo importante no es verificar si cada uno de los alumnos procesó eficazmente la información específica de un material, sino garantizar que descubra y pueda manipular concientemente los principios básicos que le permitirán procesar información nuevamente. Para enseñar estos principios básicos debemos, en primer lugar, estudiar las formas de procesar y organizar información.

En tercer lugar, me dediqué a elaborar un programa alternativo para **Lengua y Comunicación**. En la medida de lo posible, justifiqué el nuevo programa de acuerdo a la necesidad de los estudiantes de la Facultad y del mismo modo tracé su propósito. Se muestran en el presente informe sus objetivos, contenidos, métodos de trabajo, plan de evaluación.

Posteriormente, presento una propuesta para el uso de estrategias para la escritura, la lectura y el proceso de aprendizaje de ambas. Traté de adaptar las estrategias, extraídas de múltiples fuentes, a la realidad de nuestros estudiantes y al tipo de trabajo que el programa se propone realizar. Acompañé las estrategias de trabajo de unas consideraciones sencillas para el diseño de evaluación y de selección y elaboración de material instruccional.

Aspiro que el resultado de la presente investigación sea tomado en toda su utilidad y aplicado, con sus revisiones y correcciones, en función del mejoramiento académico de la Facultad de Ingeniería. **Lengua y Comunicación** es una asignatura obligatoria para todos los estudiantes de recién ingreso a la Facultad; por tanto, debe ser cursada por aproximadamente 835 estudiantes cada año. Para ello, necesitamos contar con un número significativo de profesores que atienda las también aproximadas 22 secciones anuales. Como es lógico, los profesores de la asignatura debemos trabajar coordinadamente en pro de alcanzar una meta común, y ella debe ser cónsona con las políticas académicas de la Facultad. Por

ello, necesitamos una directriz clara para el desarrollo del trabajo docente, con estrategias pedagógicas actualizadas y efectivas, tanto para el proceso de enseñanza como para el de evaluación.

Sé que no es fácil coordinar el trabajo de un grupo de profesionales que aparentemente no tiene las condiciones de trabajo más adecuadas para la cátedra. Precisamente, esto significó la principal dificultad del presente trabajo. No tuve la posibilidad de revisar de forma sistemática y metódica la práctica concreta de enseñanza y evaluación de los docentes de la materia. Hasta la fecha no existe coordinación de cátedra ni encuentro formal posible entre los colegas. Sin embargo, el contacto informal, los comentarios superficiales pero inteligentes, y los resultados cuantitativos me dieron la posibilidad de formarme si no una idea, por lo menos una imagen real de nuestro trabajo de “equipo”.

PARTE I
MARCO TEÓRICO

La Pragmática

DEFINICIÓN

La Pragmática, como disciplina en constante formulación, no cuenta con una definición claramente establecida y muchos han sido los intentos de determinar tanto el término como el campo de estudio. Muestra de esto es la cantidad de definiciones ofrecidas por Levinson (1989) y la descripción de las implicaciones de cada una de ellas. Sin embargo, podemos decir que hay dos puntos fundamentales en el estudio de la Pragmática. En primer lugar, entiende «*la naturaleza de la lengua como medio de comunicación*» (Bertucelli, 1996, p. 17) y tiene en el *análisis del concepto de «uso»* su rasgo definitorio (p.18). En relación a este último punto, la autora citada hace referencia a la frase de Wittgenstein *El significado de una palabra es su uso en el lenguaje* (p. 36), y en consecuencia afirma lo siguiente:

El acento de la investigación se traslada así del significado al significar, un traslado que coloca al individuo en el centro de la actividad cognoscitiva, haciéndole responsable de la creatividad intrínseca en el uso de los signos incluso dentro de la convencionalidad que rige la interacción comunicativa. (...).Este uso se sustrae de una concepción de carácter individualista debido al hecho de estar vinculado, por un lado, al aprendizaje de los hábitos de una determinada sociedad, y por otro, a la necesidad de coordinarse con el resto de comportamientos lingüísticos. (p. 36)¹

El estudio pragmático de la lengua implica que ésta no debe abordarse aisladamente, como sistema independiente de la situación en la que se usa.

¹ Las citas textuales, tanto insertas como separadas en párrafos, mantienen las marcas tipográficas del original.

Cuando el individuo usa la lengua lo hace bajo la determinación de un conjunto de convenciones sociales, de hábitos, normas y reglas que garantizan la efectividad de su actividad lingüística. En esta actividad intervienen varios participantes con sus propias intenciones y acciones. Así, la lengua como sistema, incluso, responde a las necesidades que son determinadas por su uso.

Por ello, es claro que Halliday 1973 afirme:

Enfocar el análisis lingüístico significa, primordialmente, indagar en el modo en que se usa la lengua: intentar descubrir qué objetivos cumple la lengua, y de qué forma podemos alcanzar estos objetivos al hablar o escuchar, leer y escribir. Pero significa algo más: comprobar si la misma lengua está moldeada por el uso –cómo la forma de la lengua está determinada por las funciones que condicionan la evolución-(citado en Bertucelli, 1996, p. 122)

La forma de la lengua está, pues, determinada por las funciones² de la lengua en tanto que actividad. Las empresas que se llevan a cabo a través del lenguaje y las opciones para realizarlas se manifiestan en todos los niveles de la lengua (fonético, morfológico, sintáctico, de léxico, semántico). Así, las elecciones lingüísticas no están determinadas por un carácter imperativo de la lengua, sino por las intenciones de la interacción social, por la búsqueda de efectos específicos por parte de los participantes en los eventos. Pero es muy difícil aislar fenómenos lingüísticos en un estudio de la lengua; como lo es hablar de unidades pragmáticas, tal como se habla de unidades fonológicas, morfológicas, sintácticas o semánticas en los estudios gramaticales. Por ello, es conveniente referirnos a la pragmática como una perspectiva de estudio de la lengua en cualquiera de sus niveles, puesto que todos tienen un sentido funcional y comunicativo. *La pragmática no sería un componente o nivel de la teoría lingüística sino una manera de observar otra vez los datos y los métodos de la lingüística.* (Levinson, 1989, p. 28)

² No me refiero a las funciones del lenguaje de Jakobson (referencial, expresiva, conativa, fática, metalingüística, poética), las cuales se definen por la dirección que toma el mensaje con respecto al oyente. Pienso que es más útil tener presentes las funciones establecidas por Halliday (interpersonal, ideativa y textual) las cuales se definen de acuerdo a los usos del lenguaje.

En consecuencia, Reyes (1990, p. 33) indica que la *pragmática y la gramática son complementarias. Por gramática se debe entender el sistema abstracto, formal, de una lengua, y por pragmática los principios de uso de esa lengua. Ambos estudios son relativamente autónomos, pero se propone o se sobreentiende que una descripción completa del lenguaje debe tener en cuenta ambos aspectos.*

A este punto nos son muy útiles las palabras de Bertucelli (1996, p. 88-89) cuando afirma que *existen dos formas distintas de afrontar el estudio de la lengua, ambas legítimas; la primera está representada por la lingüística de la lengua-I (interna), la segunda por la lingüística de la lengua-E (externa).* La primera considera, estudia y analiza aquello que un hablante conoce implícitamente de su lengua, el conjunto de los parámetros y de los principios que caracterizan su gramática. La segunda trata la lengua como fenómeno social, como conjunto de actos o comportamientos. Así, la competencia pragmática implica, en palabras de Kasher, *un agente lingüístico ideal, que produce y comprende actos lingüísticos en contextos adecuados* (citado en Bertucelli, 1996, p. 89). Por lo que, siguiendo a Chomsky, hablaríamos más de “actuación” que de competencia.

La consideración del término “uso” nos llevó al término “competencia”. Es necesario distinguir entre “competencia gramatical”, “competencia comunicativa” y “competencia pragmática”. Con respecto a la primera, Bertucelli (1996, p. 83-84) afirma, apoyándose en Hymes, que *la teoría de la competencia estudia objetos lingüísticos ideales, abstractos, de igual manera que son abstractos los individuos que la teoría implica, considerados como mecanismos cognitivos carentes de motivación y no personas que conviven en un mundo social (...).*

En cuanto a la competencia comunicativa, Gumperz afirma que consiste en *el conocimiento de las convenciones de procesamiento del discurso y de las normas comunicativas relativas que los participantes tienen que controlar para poder emprender y mantener la cooperación conversacional.* (citado en Bertucelli, 1996)

Reyes (1990, p. 18) afirma que *el tema central del estudio del uso lingüístico es el de los principios que guían la interpretación de las enunciaciones:*

relación con los participantes, con el co-texto lingüístico inmediato, con el contexto (...), y con el entorno o situación de comunicación, incluidas las creencias de los hablantes, su conocimiento de sí mismos, del lenguaje que usan, y del mundo. La idea del estudio del uso de la lengua como base de la teoría pragmática es inseparable de la concepción de la lengua como pilar de la comunicación humana. El concepto de uso supone el de la interacción con intenciones específicas, y esto, a su vez, supone el concepto de interacción comunicativa. Así, los hablantes usan la lengua intencionalmente con fines comunicativos.

En este sentido es fundamental tener en cuenta que la naturaleza de la comunicación, en la medida que implica un llamado de atención de un hablante³ hacia otro, se define por el carácter transformador de la experiencia humana; lo comunicado afecta al mundo en tanto que modifica a los participantes del proceso. Al respecto Van Dijk (1993, p. 310-311) dice:

Mis actos semánticos adquieren una función pragmática sólo si tengo la suposición adicional de que el oyente no posee cierto conocimiento (acerca del mundo, acerca de mis estados internos) y el propósito de CAMBIAR el conocimiento de mi oyente como una consecuencia de la interpretación de mi acto semántico (significativo, referencial), por el que expreso mi conocimiento u otro estado interno. Si este propósito se realiza he llevado a cabo un acto COMUNICATIVO satisfactorio, esto es, he podido añadir alguna INFORMACIÓN proposicional al conocimiento de mi oyente.

Nuyts identifica cuatro funciones orgánicas de la lengua que permiten al hablante comunicarse:

1. *La referencialidad: la lengua debe hablar de objetos. Llamamos «universo interpretativo» al dominio de los objetos referentes que*

³ En cuanto a los diversos términos usados al referirnos al modelo de comunicación, es conveniente, a partir de la preocupación de Escandell (1996), aglutinarlos con la intención de evitar confusiones. Así, emisor, hablante, interlocutor puede ser *el hablante que está haciendo uso de la palabra en un determinado momento, y lo es sólo cuando emite su mensaje* (p. 31). Destinatario, receptor, hablante, interlocutor, oyente puede ser *el receptor elegido por el emisor* (p. 32). Enunciado es *la expresión lingüística que produce el emisor* (p. 33).

pertenecen al conocimiento mutuo de los hablantes y de los interlocutores.

2. *La intencionalidad: (...). El proceso comunicativo supone la capacidad del hablante de utilizar la lengua intencionadamente. Dicha intención es de naturaleza reflexiva y relacional; reflexiva en cuanto el hablante considera que se reconoce la intención por la que se cumple el acto comunicativo, que es aceptado en virtud del reconocimiento de dicha intención; y relacional en cuanto el hablante anticipa hipótesis sobre cuáles podrían ser las intenciones del oyente (...).*
3. *La interpersonalidad: la comunicación se rige por el presupuesto de que el individuo es un ser social en relación con otros seres y dependiente en parte de ellos. Una situación comunicativa crea automáticamente una realidad específica, social e interpersonal, que ofrece posibilidades y al mismo tiempo impone obligaciones y restricciones, (...).*
4. *La contextualidad: la interacción comunicativa siempre tiene lugar en una situación definida temporal y espacialmente, físicamente, cultural y socialmente. (citado en Bertuccelli, 1996, p. 123-124)*

Por su parte, Reyes (1990) nos habla de tres componentes que se relacionan en el acto de la comunicación. En primer lugar, la información pragmática que consiste en *el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal.* En segundo lugar, la intención que se *explica a partir del hecho de que todo discurso es un tipo de acción. La comunicación humana tiene como finalidad fundamental el alcanzar ciertos objetivos en relación con otras personas: hablamos con una determinada intención.* Por último, la distancia social indica que entre los interlocutores hay grados de relación social.

Bien observamos que el estudio pragmático de la lengua enfoca su objetivo en la comunicación humana y en la naturaleza social de la interacción. La situación comunicativa es el marco donde las diversas expresiones lingüísticas se

desarrollan como actos de habla. De allí que sea corriente afirmar que la tarea central de la pragmática sea el análisis de los actos de habla. *La idea básica de la pragmática es que cuando estamos hablando en ciertos contextos llevamos a cabo también ciertos actos sociales.* (Van Dijk, 1993)

ACTOS DE HABLA

Las teorías de los actos lingüísticos o actos de habla o actos de lengua son fundamentales para el desarrollo de la pragmática y, en consecuencia, para enmarcar una descripción útil de la lingüística textual. Muchos son los usos de las diversas descripciones de los actos de habla, e incluso han sido asimiladas por diversas disciplinas (psicología, sociología, antropología) y diversas tendencias dentro de la lingüística.

El ya mencionado Wittgenstein habla de las actividades humanas como “juegos lingüísticos”, puesto que son ellas las que otorgan sentido a las expresiones verbales.

Con Wittgenstein se abre la perspectiva teórica de una pragmática alternativa a la lingüística funcional: en lugar de “funciones” del lenguaje (...) se hace posible discriminar tipos de actividad discursiva y, con ellos, formas específicas de modificación de las relaciones humanas en y por el lenguaje. (Lozano, 1993, p. 173)

Cuando hablamos de actos de habla es obligatorio hacer referencia, en primer lugar, a John Austin. El título de uno de sus libros fundamentales -**Cómo hacer cosas con palabras**- nos revela inmediatamente su concepción del lenguaje: las palabras no se usan para decir cosas, se usan para hacer cosas. En sus propias palabras, *además de la cuestión, muy estudiada en el pasado, referente a qué **significa** cierto enunciado, hay otra cuestión distinta de ésta, respecto a cuál es la **fuerza**, como así la llamamos, de dicho enunciado.* (citado en Levinson, 1989, p.226)

A lo largo de un proceso de formulación y reformulación de su teoría, Austin emprendió la tarea de demoler, (...), la visión del lenguaje que colocaba las condiciones veritativas en una posición central para poder comprenderlo.

(Levinson, 1989, p. 219). Se planteó la necesidad de observar su presunción de que no todos los enunciados son susceptibles de ser considerados en términos de verdad o falsedad, sino que pueden haber enunciados que sean considerados en términos de satisfactorios o insatisfactorios. Así, llega a la clasificación de los actos de habla:

Acto locucionario Acto de decir algo Locución	Acto ilocucionario Acto de hacer algo al decir algo Ilocución	Acto perlocucionario Acto de hacer algo por medio del decir algo Perlocución
<p>Comprende, a su vez, tres actos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acto fonético: emisión de determinados sonidos • Acto fático: ordenación de los sonidos en estructuras léxicas y éstas en enunciados gramaticales. • Acto rético: expresión de un significado o cadena de significados. <p>Equivale a «<i>usar el lenguaje</i>». (Bertuccelli, 1996, p. 39)</p>	<p><i>(...) las palabras utilizadas se deben explicar, de alguna forma, por medio del contexto, y esta explicación depende del modo en que son usadas al decir algo. La ejecución del habla comporta la especificación de la «fuerza» con la que el que habla intenta que su interlocutor reciba aquello que dice.</i> (Bertuccelli, 1996, p. 39)</p> <p><i>(...) es lo que se logra directamente por la fuerza convencional asociada con la emisión de un cierto tipo de enunciado de acuerdo a un procedimiento y, en consecuencia, es determinado.</i> (Levinson, 1989, p. 227)</p>	<p><i>Su objetivo es indicar los efectos causados sobre los sentimientos, pensamiento y acciones de quien escucha.</i> (Bertuccelli, 1996, p. 39)</p> <p><i>(...) es específicamente dependiente de las circunstancias de la emisión, y por lo tanto no se logra de forma convencional por el simple hecho de enunciar ese enunciado concreto, e incluye todos aquellos efectos, intencionados o no intencionados, a menudo indeterminados, que pueda causar un enunciado concreto en una situación concreta.</i> (Levinson, 1989, p.227)</p>

Tabla 1: Clasificación de los actos lingüísticos según Austin

Es muy difícil, por no decir imposible, separar los actos lingüísticos en un enunciado. En realidad, todos ocurren simultáneamente. En este sentido, Levinson (1989, p. 227) apunta que el *foco de interés de Austin es (...) el acto ilocucionario, y de hecho el término **acto de habla** ha llegado a referirse exclusivamente a este tipo de acto.* Claramente, él no puede ocurrir sin el acto locucionario, y cuando

ocurre satisfactoriamente se produce el acto perlocucionario, lo cual nos conduce al hecho interactivo que tanto interés tiene en el presente trabajo.

J. R. Searle configura nuevamente la clasificación de los actos lingüísticos.

Acto de enunciación	Acto proposicional	Acto ilocucionario Acto lingüístico
<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación de sonidos • Expresión de morfemas y frases. • Corresponde a los actos fónicos y fáticos de Austin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se atribuye a las palabras una referencia a un objeto y se hace una predicación sobre el mismo. Hay significación. • Corresponde al acto rético de Austin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es la fuerza del enunciado. El significado ya no es ideacional sino funcional, de acuerdo a la intención del hablante. • Se realizan de acuerdo a criterios de adaptación palabra-mundo, estado psicológico expresado, intensidad, posición social o psicológica del hablante, intereses del hablante y del interlocutor, discurso.

Tabla 2: Clasificación de los actos lingüísticos según Searle

Tanto Austin como Searle elaboran, a partir del acto ilocucionario, una taxonomía de los actos de habla.

Austin	Searle
<ul style="list-style-type: none"> • Veredictivos: son el resultado del ejercicio de un juicio y típicamente se representan por medio de la emisión de un veredicto por parte de un jurado o de un árbitro. • Ejercitativos: hacen referencia al ejercicio de un poder, de un derecho o de una autoridad. • Compromisorios: comportan la asunción de una obligación o la declaración de un propósito. • Expresivos de comportamiento: incluyen una reacción provocada por el comportamiento del interlocutor. • Expositivos: se esclarecen razones, se conducen argumentaciones y se exponen concepciones y proyectos. (Bertuccelli, 1996, p. 42-43) 	<ul style="list-style-type: none"> • Representativos: comprometen al hablante a la veracidad de la proposición expresada. Afirman o niegan. Aserciones, constataciones, explicaciones, clasificaciones, descripciones, diagnósticos. • Directivos: son intentos por parte del hablante de que el destinatario haga algo. Mandato, solicitud, pregunta, invitación y consejo. • Compromisorios: comprometen al hablante a un futuro curso de acción. Prometer, jurar, amenazar, ofrecer. • Expresivos: expresan un estado psicológico. Agradecer, felicitar, lamentarse, deplorar, disculparse. • Declaraciones: provocan cambios inmediatos en la situación institucional y tienden a depender de elaboradas instituciones extralingüísticas. Casar, declarar la guerra, nombrar, despedir, dejar en herencia. (Bertuccelli, 1996, p. 48-49; Levinson, 1989, p. 230)

Tabla 3: Clasificación de los actos de habla según Austin y Searle

Jorge Lozano (1993, p. 171-172) afirma que se puede hablar de acto lingüístico en la medida que *el lenguaje cumple la función de significar, de otorgar*

sentido. Esta función es inherente al lenguaje, independiente de propósitos o actividades extradiscursivos.

Según este autor, podemos hablar de acción lingüística, puesto que el lenguaje tiene una función instrumental, ya que *a través de sus operaciones sirve como medio para ciertos fines: persuadir, cooperar con otros, inducir comportamientos. Las funciones de la acción desbordan lo lingüístico y atañen a otros ámbitos comportamentales* (p. 171-172).

La acción discursiva *remite al orden dialógico, al orden de la interacción. Ésta se refiere a un contexto comunicativo en curso, a la intersubjetividad que se va constituyendo «sobre la base amenazada sin cesar del reconocimiento recíproco»* (p. 173-174).

Hay diversos factores que adecúan los actos:

1. Factores sociales: se refieren a las relaciones entre los hablantes, el carácter jerárquico de la relación que establecen.
2. Factores psicológicos: se refieren al conocimiento que tienen los hablantes de las circunstancias que rodean el acto lingüístico; conocimiento que tienen los hablantes del entorno, contexto o situación.
3. Condiciones especiales de realización para cada acto de habla.

La clasificación de los actos de habla y la elaboración de taxonomías a partir de los actos ilocutorios, tal como están arriba esbozadas, no toman en cuenta lo que se ha llamado actos de habla indirectos. Un enunciado no logra hacer algo por lo que está directamente expresado en la frase, sino por la adaptación a la situación comunicativa del sentido literal de la frase. Cuando hablo de situación comunicativa me refiero tanto al hablante como al oyente y al contexto.

Así, para Jorge Lozano (1993, p. 207-208) hay un concepto fundamental en el nivel de la comunicación y no en el de la gramática: el de presuposición. Además de los actos locucionario, ilocucionario y perlocucionario, está lo no dicho, lo implícito o presupuesto. *Las presuposiciones son aquellas proposiciones cuya verdad se da por descontada en las prácticas conversacionales, de modo que sin ser expresadas verbalmente pueden intervenir como premisas de un argumento*

entimemático, como instrucciones implícitas de interpretación. Se refiere a lo que aparece lógicamente implicado por lo que se dice y lo pragmáticamente implicado por el hecho de decirlo.

De este modo, un enunciado no necesariamente reproduce una de las modalidades básicas de la lengua (declarar, preguntar, mandar) aunque su estructura gramatical así lo indique (oraciones declarativas, interrogativas o imperativas). Un hablante puede dar un orden a través de una oración interrogativa o afirmativa, construida en presente de indicativo. El oyente entiende la orden y actúa en consecuencia. Así, al lado de la fuerza explicitada por la gramática, los enunciados tienen una fuerza asignada por el contexto.

De aquí derivan una serie de teorías específicas que pueden ser de gran utilidad para el presente trabajo: teoría de las inferencias, teoría de la cooperación conversacional, teoría del significado del hablante, teoría de las implicaturas, teoría de la presuposición, teoría de la intención comunicativa.

Grice hace una distinción entre los lenguajes de la lógica y los lenguajes naturales. En el primer caso, el estudio se dirige a los símbolos formales y a la lógica formal, mientras que en el segundo se dirige a los usos lingüísticos. Por tanto, habla de la necesidad de formular una lógica que no sea una versión simplificada de la formal, sino que se funde en los principios que rigen los usos comunes del lenguaje natural: principio de significado del hablante y principio de cooperación. En su teoría del significado Grice esboza el sentido de intención comunicativa. *Este enfoque sugiere que (...) las condiciones de fortuna de cada uno de los principales actos ilocucionarios pueden predecirse a partir de consideraciones generales de racionalidad y cooperación.* (Levinson, 1989, p. 231). Por un lado está el significado del enunciado, pero, por otro, está el significado del hablante, el cual es dado de acuerdo a un razonamiento particular. Pero el hablante coopera con su interlocutor, de manera que el significado otorgado no es arbitrario, sino que responde a la solicitud de su interlocutor. Grice formula de la siguiente manera el principio de cooperación:

Contribuye a la conversación del modo solicitado, en la fase requerida, con un objetivo común inmediato y de forma consecuente con los

principios conversacionales establecidos. (citado en Bertucelli, 1996, p. 55)

El significado del hablante también es dado de acuerdo a inferencias que se realizan de acuerdo al contexto. El hablante a través de un proceso de inferencias llega a una interpretación de los enunciados y de las relaciones entre ellos. Las implicaturas se refieren a lo que *un hablante puede implicar, sugerir, o querer decir cuando esto es distinto de lo que dice literalmente* (Brown, 1993, p. 54). Tanto las implicaturas como las inferencias *son independientes de las estructuras lingüísticas, no se encuentran en el diccionario* (Reyes, 1990, p. 29). En resumen, un enunciado cobra significado cuando el interlocutor constituye implicaturas de acuerdo a un razonamiento que presupone:

- a) *el significado convencional de las palabras usadas y la identidad de cada referencia.*
- b) *el principio de cooperación.*
- c) *el contexto lingüístico y situacional en el que se ha pronunciado el enunciado*
- d) *un conjunto de conocimientos*
- e) *el conocimiento o suposición del hecho de que todos los elementos anteriormente citados son accesibles a los participantes y que éstos supongan o sepan que es así.* (Bertucelli, 1996, p. 58)

El principio de cooperación se sustenta según Grice en cuatro máximas fundamentales:

- Máxima de cantidad: haz que tu contribución aporte la información requerida por los objetivos del intercambio en curso. Haz que tu contribución no sea más informativa de lo necesario.
- Máxima de calidad: intenta contribuir con información verídica, y en particular no digas aquello que consideres falso, no digas nada que no sea susceptible de comprobación.
- Máxima de relación: sé pertinente.
- Máxima de manera: evita expresiones ambiguas, evita expresiones oscuras, sé breve (evita divagaciones innecesarias), procede ordenadamente. (Bertucelli, 1996, p. 56).

Como vemos, en medio de toda esta discusión aparece constantemente la noción de comunicación. Los actos de habla implican una interacción. *El acto de habla se ha conseguido si, de acuerdo con nuestros propósitos, modificamos los conocimientos del oyente, es decir: que él sepa que hablamos, que manifestamos este texto y que con ello expresamos un significado determinado aludiendo a algo determinado.* (Van Dijk, 1992, p. 91) Por ello no podemos desligarnos de la noción de interacción en la comunicación lingüística y, tal como dice el mismo Van Dijk, *las afirmaciones sobre la interacción también serán válidas para la comunicación lingüística/textual.*

Justamente, entraremos a la descripción de la Lingüística Textual como una tendencia que se centra en la consideración del lenguaje como sistema de comunicación⁴.

⁴ No quiere esto decir que asuma que el lenguaje y una lengua en particular no puedan ser estudiados de acuerdo a otras consideraciones. Se entiende que el lenguaje es un fenómeno histórico, social, psicológico que puede ser abordado desde diversas perspectivas. Me interesa acá su sentido comunicativo en función del trabajo docente de la Facultad de Ingeniería.

LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

DELIMITACIÓN

La lingüística del texto quiere estudiar el proceso global de la comunicación humana mediante el lenguaje, el proceso en su integridad, sin limitarse a uno de sus factores. Es por ello por lo que podemos decir que el punto de partida fundamental de la lingüística del texto es el conjunto del proceso comunicativo mediante el lenguaje. (Bernárdez, 1982, p.58)

Pero, ¿qué es precisamente la Lingüística del texto o textual? ¿Existe alguna diferencia sustancial cuando diversos autores hablan de Lingüística Textual, Ciencia del Texto, Análisis del Discurso, Análisis Crítico del Discurso? Podemos revisar algunas conceptualizaciones y tomar de ellas lo que sea más importante para el presente trabajo.

Por ejemplo, creo que es importante usar claramente los términos “texto” y “discurso”. Sebastián Bonilla presenta un “Estudio preliminar” al libro ***Introducción a la lingüística del texto*** de Beaugrande y Dressler (1997). Allí afirma que es una “pasión inútil” tratar de establecer las diferencias entre texto y discurso, ya que *lo que unos lingüistas llaman «texto» es, precisamente, lo que otros denominan «discurso» y viceversa* (p. 9). Sin embargo, María Cristina Martínez dedica un capítulo de su libro **Análisis del discurso** al análisis textual (cohesión) y otro al análisis discursivo (coherencia)⁵. Esto lo sustenta en las siguientes conceptualizaciones:

*(...) la estructura del **discurso** será determinada por las condiciones reales en las que el discurso se realiza, es decir, sobre todo por la situación social inmediata y el medio social más amplio; por el hecho de que procede de alguien y se dirige a alguien. El discurso es en definitiva el producto de la integración del locutor y del auditor, lo cual refleja la*

naturaleza social del discurso y la convergencia en él del individuo y la sociedad, de lo psicológico y lo social (p.33). [El subrayado es mío]

En el discurso se expresan proposiciones y se realizan actos ilocutivos, y este proceso se da en forma simultánea: así (sic), proposiciones y actos son indisociables. (p.33)

*El **texto** está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar el significado del texto.(p. 34) [El subrayado es mío]*

En este sentido la definición de texto apunta más claramente a una entidad lingüística y analizable en cuanto tal, mientras que la noción de discurso apunta a una entidad comunicativa y analizable en múltiples dimensiones. No podríamos hablar de Lingüística del Discurso, mientras que podríamos hablar de Lingüística del Texto, Análisis del Texto y Análisis del Discurso.

Más claramente, Álvaro Díaz (1995) indica que *el texto es un conjunto coherente y cohesivo de actos comunicativos codificados por medio de oraciones relacionadas temáticamente (p. 15)*, mientras que *la noción de discurso se refiere al texto y las circunstancias en que éste es producido e interpretado: quién es el emisor, cuál es el rol de éste, a quién va dirigido, en qué lugar, en qué momento, cuál es el propósito comunicativo, cuál es la verdadera fuerza ilocutiva (p. 16)*.

Pero desde la perspectiva del lenguaje que se ha venido asumiendo en el presente trabajo, no podemos entender la manifestación lingüística como una dimensión aislada, sino bajo el concepto de uso. Por ello, resulta útil cuando Bernárdez (1982) apunta que la lingüística textual (*con preferencia a otros nombres posibles, p. 16*) estudia el texto como *la unidad fundamental del lenguaje entendido comunicativamente*. Así, la lingüística textual abarca tanto el análisis textual como el discursivo de los cuales habla Martínez (1994).

La lingüística del texto intenta buscar el medio lingüístico que sirva para estudiar ese elemento especial que llamamos «texto», y que se entiende fundamentalmente como fenómeno comunicativo.

⁵ Cohesión y coherencia son dos términos fundamentales que serán específicamente descritos más adelante.

(...) para estudiar y describir el texto, es preciso contar con fenómenos no meramente lingüísticos, sino también sociales (y psicológicos, etc.)

En 1978, Van Dijk (1992) pareciera indicar que Análisis del Discurso y Ciencia del Texto son denominaciones de una misma disciplina:

Si bien el concepto de «ciencia del texto» es relativamente nuevo, se ha establecido como tal desde hace ya aproximadamente unos diez años. En el área de habla francesa se le denomina «science du texte», y en inglés, «discourse analysis».(p. 13)

Pero establece claramente la diferenciación con respecto a la lingüística, ya que ésta cumple apenas una parte de la tarea que la ciencia del texto implica, a saber:

(...)la evolución de los últimos años ha tendido a que los problemas y objetivos de los análisis de textos en las distintas disciplinas científicas mencionadas requieran un estudio integrado, precisamente en el marco de una nueva «conexión transversal» interdisciplinaria: la ciencia del texto. La tarea de la ciencia del texto consiste en describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua, tal y como se analizan en las distintas disciplina.

En 1980, en **La noticia como discurso** (1990), diferencia nuevamente el Análisis del Discurso de la Lingüística del Texto:

El análisis del discurso es un campo de estudio nuevo, interdisciplinario, que ha surgido a partir de algunas otras disciplinas de las humanidades y de las ciencias sociales, (...). (p. 35)

Entre las muchas ramas del análisis del discurso surgidas en la década de los sesenta, se dio un enfoque más lingüístico a la mayoría de los textos escritos (...). Entre éstas se ubica la así llamada lingüística del texto, y especialmente su dirección más específica, denominada gramática del texto, (...). (p. 40)

Por su parte, Beaugrande y Dressler (1997) indican que *una ciencia del texto debería hacer explícito qué normas han de cumplir los textos, cómo se producen y cómo se realiza su recepción, de qué manera los usan los hablantes en el marco de una situación comunicativa determinada, etc.* (p. 35) Del mismo modo, dicen que el término lingüística del texto *se utiliza para etiquetar cualquier tipo de estudio relacionado con el texto, siempre que éste sea el objetivo principal de la investigación* (p. 49). Lo importante según el autor es que las diversas teorías y métodos se van encaminando hacia la creación de una disciplina dedicada exclusivamente al estudio de los textos.

Finalmente, el Análisis Crítico del Discurso *se detiene en las propiedades del contexto y del texto que muestran más claramente el ejercicio de la dominación.* (Van Dijk, s/f). Esta disciplina habría dado un paso más en la delimitación de los estudios; implica la toma de posición (ideológica y política) del analista ante la realidad/texto que es objeto de estudio. Van Dijk (1994) afirma que *no se trata sólo de un análisis descriptivo y analítico, es también un análisis social y político* (p. 4). (...) *el núcleo central del Análisis Crítico del Discurso es saber cómo el discurso contribuye a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social determinando quiénes tienen acceso a estructuras discursivas y de comunicación aceptables y legitimadas por la sociedad* (p. 5-6).

En resumen, en el presente trabajo nos referiremos a Lingüística Textual para hablar de los estudios de lenguaje que ven en el texto la unidad de lenguaje fundamental para la comprensión del acto comunicativo. Nos interesa la perspectiva lingüística del análisis así como la perspectiva comunicacional. Por razones pedagógicas, mi interés fundamental está en la definición de texto (y todas sus implicaciones) y en la descripción de modelos de procesamiento textual.

DEFINICIÓN DE TEXTO

En cuanto a la definición de texto lo primero que debemos tener en cuenta es que precisamente la Lingüística Textual tiene la tarea de delimitar el término. Es necesario apartarnos de definiciones tradicionales y esquemáticas de texto, tales

como las que lo limitan a la producción escrita estructurada de acuerdo a unas normas de “estilo y composición”. Una definición pragmática moderna es la que realmente puede ser útil en el presente trabajo.

Bernárdez (1982) observa las diversas definiciones de texto, encontradas en su revisión de los estudios en el campo. De las cincuenta ubicadas comenta once como representativas. Ve en ellas tres constantes fundamentales para una definición actual de texto: el texto como unidad comunicativa, el texto como producto de actividad, el texto como sucesión de oraciones. Así, llega a proponer la siguiente definición:

«Texto» es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 85)

Por su parte, Beaugrande y Dressler (1997) afirman que *un TEXTO es un ACONTECIMIENTO COMUNICATIVO que cumple siete normas de TEXTUALIDAD* (p. 35), a saber:

1. La cohesión: *establece las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia los componentes de la SUPERFICIE TEXTUAL, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen. (p. 35)*
2. La coherencia: *regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del MUNDO TEXTUAL, es decir, la configuración de los CONCEPTOS y de las RELACIONES que subyacen bajo la superficie del texto. ((p. 37)*
3. La intencionalidad: *se refiere a la actitud del **productor** textual, a su necesidad de transmitir conocimiento o alcanzar una META específica dentro de un PLAN. (p. 40-41)*

4. Aceptabilidad: *se refiere a la actitud del receptor*. El texto tiene relevancia para éste porque le sirve para adquirir conocimientos nuevos o *porque le permite cooperar con su interlocutor en la consecución de una meta discursiva determinada*. (p. 41)
5. Informatividad: *evalúa hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa*. (p. 43)
6. Situacionalidad: *se refiere a los factores que hacen que un texto sea RELEVANTE en la SITUACIÓN en la que aparece*. (p. 44)
7. Intertextualidad: *se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores*. (p. 45)

Según Van Dijk (1990) el discurso tiene dos dimensiones principales: la textual y la contextual. La dimensión textual se puede describir en niveles gramaticales (fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos) y en el nivel pragmático (actos sociales).

En realidad me interesa mucho señalar cómo la Lingüística del Texto significa el paso de un estudio que enfoca lo “oracional” a un estudio que enfoca lo “textual”. Tras diversas investigaciones y discusiones, los lingüistas asumen que el estudio de la lengua no puede tener como norte a la oración como unidad de lenguaje fundamental, sino que se entiende el texto como la unidad de significado desde la cual se puede entender la dimensión comunicativa de la lengua. Pero el estudio del texto debe ir más allá de una “gramática” del texto y llegar a un enfoque pragmático.

Según Bernárdez (1982), *en los modelos de ampliación de la gramática oracional, se partía de la siguiente consideración: si en la gramática es posible establecer un nivel morfémico que se integra en uno superior, el de las palabras, éste a su vez en el del sintagma, y estos unidos forman el nivel superior, la frase, no hay razones de principio para no considerar que el nivel de las oraciones se subordina a su vez a uno más elevado, el de los textos (o los párrafos que luego se integran en textos)*. (p. 35-36)

Si la lengua es una manifestación de la vida y la acción social y, tal como entiende Halliday (1982), texto es *todo lo que se dice, o se escribe, en un contexto operativo*, entonces la lingüística debe ampliarse al texto.

El problema radica en que el «salto » de la frase al texto es de diferente tipo que el del sintagma a la frase, etc. (...). (...) a diferencia de la frase, el texto posee condiciones de gramaticalidad que no son básicamente sintácticas, sino muy fundamentalmente semánticas y pragmáticas. (Bernárdez, 1982, p.37-38)

Finalmente, Jorge Lozano (1986) apunta que texto es la *secuencia de signos que produce sentido* (p. 16), pero *no en sus unidades estáticas (palabra, frase* (p.33), sino en el discurso. Por esto, el sentido del texto está en su funcionamiento, no en la suma de sus partes, lo que lo hace constituirse como la estructura o unidad de análisis lingüístico fundamental.

SITUACIÓN Y CONTEXTO

Los términos de contexto y situación merodean constantemente en los estudios de lingüística textual. Ciertamente, no podemos pasar por alto estos términos, puesto que en una dimensión comunicativa de la lengua es obvia la observación en un marco de acción.

La situación es el entorno en que el texto surge a la vida (p. 144), dice Halliday (1982), y explica que Firth desarrolló la idea de «contexto de situación» como *una representación abstracta del entorno en términos de categorías generales que tienen importancia para el texto. El contexto de situación puede hallarse totalmente distante de lo que sucede alrededor durante el acto verbal o escritura* (p.145).

Halliday (1982) afirma que el contexto social consiste en *las propiedades generales de la situación que funcionan colectivamente como determinantes del texto* (p. 145). Esta situación tiene tres dimensiones fundamentales: la del campo, *actividad social en curso*, incluye el asunto; la del tenor, *relaciones de papeles entre los participantes*, incluye el registro; la del modo, *el canal simbólico o retórico*, la *función que se asigna al lenguaje*, incluye el medio. (p. 145)

Van Dijk (1992) afirma que el contexto es la reconstrucción teórica de los rasgos de la situación, *rasgos que son parte integrante de las condiciones que hacen que los enunciados, den resultados como actos de habla* (p. 93). En **La noticia como discurso** especifica mucho más esta idea cuando se refiere a las tareas del Análisis del Discurso: puesto que el discurso es *una forma de interacción* (p. 52), el texto debe ser analizado en su integración con el contexto. No es interesante la mera descripción textual, sino la *interpretación* y la *interacción social*, la *descripción de los contextos cognitivo y social* (p. 53). Más adelante, en **Texto y contexto**, habla del contexto real: *el período de tiempo y el lugar en que se realizan las tareas comunes del hablante y del oyente, y que satisface las propiedades de «aquí» y «ahora» lógica, física y cognoscitivamente* (p. 274).

El sexto principio de textualidad de Beaugrande y Dressler (1997) también hace referencia a la situación, pero se refiere más concretamente a la situación creada por los hablantes quienes se interrelacionan verbalmente de acuerdo a sus propias creencias, conocimientos previos y expectativas. Esto hace que la situación comunicativa esté influenciada por el modelo de los interactuantes quienes, a la vez, construyen su propio mapa a partir de la situación.

Brown (1993) señala los rasgos del contexto del acto comunicativo, especificados por Hymes, relevantes al momento del análisis, a saber:

1. Emisor, destinatario y audiencia: el que produce el enunciado, el que lo recibe, los oyentes casuales
2. Tema: sobre lo que se está hablando
3. Marco: dónde y cuándo tiene lugar la interacción, relaciones físicas de los interactuantes.
4. Canal: modo como se mantiene el contacto entre los participantes
5. Código: lengua, dialecto o estilo de lengua
6. Forma del mensaje: género (o tipo de texto)
7. Acto: naturaleza de la comunicación
8. Clave: la evaluación del acto
9. Propósito: lo que pretenden los participantes

Dado que, de acuerdo a la definición de Halliday, el texto es *la forma lingüística de la interacción social*, Jorge Lozano (1986) afirma que sólo puede ser comprendido y producido en un contexto dado de situación.

Así, para estudiar el texto debemos atender su relación con el contexto, su estructura contextual. Es decir, los enunciados, la enunciación tienen un sentido determinado por los interlocutores, sus acciones lingüísticas, sus esquemas de conocimiento y sus marcos sociales de interacción.

COHESIÓN Y COHERENCIA, Y CONEXIÓN

Cuando intentaba diferenciar texto y discurso hice referencia a los términos cohesión y coherencia. En algunos estudios, el último se relaciona directamente con el primero; en otros, ambos son abordados como problemas textuales observables a la luz de la situación discursiva; en otros, son interdependientes; en otros, uno depende del otro pero no al contrario, y así podría seguir largamente.

Las revisiones de los diversos conceptos me animan a sintetizar diversos rasgos en función de una definición única de coherencia y otra de cohesión, útiles para este trabajo y, en consecuencia, para el trabajo pedagógico. Por la misma razón, me interesa establecer un sentido único de conexión.

Martínez (1994) afirma que *cohesión es la manera como a una secuencia de unidades de información se le provee de unidad conceptual a través de unidades lingüísticas. Se refiere a la manera como los usuarios de una lengua organizan un desarrollo proposicional en el discurso. (...) Una proposición es la idea de un evento que conlleva una información vieja y una información nueva; (...) La cohesión lineal hace entonces referencia a la manera como la información nueva se vincula con la información vieja para asegurar así (sic) la continuidad y progresión del texto* (p. 35). La cohesión puede ser lexical o gramatical. La primera se logra con recursos como la reiteración (repetición, sinonimia, superodenación, generalización) y la coocurrencia. La segunda incluye categorías como referencia, sustitución y elipsis.

Según esta autora la coherencia depende de *qué clase de acto comunicativo es realizado en la expresión de proposiciones y cómo los diferentes*

actos se relacionan en forma lineal y global para finalmente formar piezas de lenguaje que se pueden determinar como una explicación, o una descripción, o una generalización, o una hipótesis (p. 75). En el discurso coherente las ideas se relacionan unas con otras y el autor se basa en suposiciones acerca del conocimiento del lector y a la vez en sus propias intenciones como escritor: entretener, informar, invitar a hacer, explicar, etc (p. 76).

Por su parte, Díaz (1995) habla específicamente de la cohesión y la coherencia del texto escrito. Sostiene que son *dos modos diferentes de ver la estructura de un discurso: a nivel formal –cohesión-, y a nivel lógico-semántico –coherencia (p. 46), y añade que mientras la cohesión obedece a criterios formales, la coherencia obedece a criterios relacionados con la intención comunicativa (p. 49).*

Afirma específicamente que *la cohesión se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia. Los componentes de la estructura superficial dependen unos de otros de acuerdo con formas y convenciones gramaticales propias de cada lengua; así, la cohesión descansa sobre relaciones de dependencia gramatical. (...). Los vínculos cohesivos son importantes porque mediante ellos las cláusulas, las oraciones y los párrafos adquieren una continuidad lógico-semántica que les permite referirse retrospectivamente entre sí (p. 39).* Los tipos de relaciones gramaticales que permiten la cohesión son las referenciales endofóricas (catafóricas y anafóricas), la correferencial (proformas nominales, adverbiales, proadjetivales, proverbiales), la de sustitución léxica, la elíptica, la conjuntiva.

En cuanto a la coherencia se logra cuando la secuencia de las partes de un texto se rige por algún principio que resulta significativo al lector. *Un texto es coherente cuando los componentes de la realidad material, social y psíquica que lo integran se organizan de manera apropiada en la formulación de juicios (p. 46).*

Portolés (1998) se refiere a la coherencia de acuerdo a su definición de discurso y del principio de pertinencia. Para este autor discurso es *la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua*

en un acto concreto de comunicación (p. 27). Ahora bien, en la construcción del discurso el hablante *desea que su interlocutor obtenga las inferencias oportunas de acuerdo con el principio de pertinencia* (p. 28). La información contextual lo ayuda a construir los enunciados pertinentes. Así, *la coherencia que se percibe entre los enunciados de un discurso es fruto de la aplicación del principio de pertinencia. (...) consistiría en la congruencia entre las diversas partes de un discurso y su compatibilidad con el conocimiento del mundo de los hablantes.* (p. 28)

Para definir cohesión se refiere estrictamente al texto: *conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto* (p. 31).

Bernárdez (1982) establece una diferencia entre coherencia como propiedad fundamental del texto y los fenómenos superficiales de coherencia textual que reflejan, manifiestan la existencia de la propiedad. Estos fenómenos se refieren a las relaciones que guardan las frases que componen el texto, y *existen precisamente por la coherencia del texto* (p. 157). Algunos de los fenómenos de coherencia textual son: Repetición: sustitución léxica sinonímica, sustitución pronominal (proformas lexicales, pronombres, pro-adverbios), elipsis; relaciones semánticas entre lexemas; articulación real de la oración: la articulación en tema y rema: progresión temática; el artículo y la determinación; coordinación; y tema del texto.

Ahora bien, la superficie del texto y las relaciones que existen entre sus unidades lingüísticas son la manifestación de la intención comunicativa del hablante, pues es ésta la que realmente otorga coherencia al texto. La coherencia se halla en sus estructuras profundas que *no son básicamente de carácter sintáctico o semántico, (...), sino fundamentalmente pragmático* (p. 158). La intención comunicativa se desarrolla en un plan de texto que se manifiesta en operaciones lingüísticas.

Brown y Yule(1993) retoman a Halliday y Hasan para definir sobre todo la cohesión. *Las relaciones de cohesión de un texto se establecen «cuando la INTERPRETACIÓN de algún elemento del discurso depende de la de otro. Aquel*

PRESUPONE éste en el sentido de que no puede ser decodificado sin recurrir a él» (p. 236). Hace referencia al término “textura” que significa “tejido” lo cual implica, obviamente “relación”. Las relaciones de cohesión pueden ser de varios tipos.

En primer lugar, existe una *relación de cohesión explícitamente marcada por los marcadores formales*:

- Relación aditiva: y, además, así mismo,
- Relación adversativa: pero, sino, sin embargo, por el contrario, no obstante
- Relación causal: así pues, en consecuencia, por esta razón, de ello se desprende que
- Relación temporal: entonces, después, una hora más tarde, finalmente, al fin (p. 231)

Halliday y Hasan reconocen que *«es la relación semántica subyacente... la que posee realmente el poder cohesivo», y no el marcador de cohesión en concreto.* (citado en Brown y Yule, 1993, p. 237)

En segundo lugar, las relaciones de cohesión por referencia o correferencia son las que *«en vez de ser interpretadas semánticamente por sí mismas... hacen referencia a algo más para su interpretación» (...).* Si la interpretación está fuera del texto, se dice que la relación es una relación **exofórica** que no participa en la cohesión textual. Si la interpretación reside dentro del texto, se denominan relaciones **endofóricas** y forman lazos cohesivos dentro de él. Las relaciones endofóricas son de dos tipos: las que obligan a retroceder en el texto para su interpretación, que Halliday y Hasan denominan relaciones **anafóricas**, y las que obligan a avanzar en el texto, que reciben el nombre de relaciones **catafóricas** (Brown y Yule, 1993, p. 238).

También se produce cohesión por sustitución o elipsis, o puede proceder de relaciones léxicas como la hponimia, la relación parte-todo, la colocación, de otras relaciones estructurales, como la sustitución de cláusula, la comparación, de la repetición sintáctica, de la elección estilística.

Brown y Yule (1993) se preguntan *¿es necesaria tal cohesión para la identificación de un texto? ¿es suficiente tal cohesión para garantizar la*

identificación de un texto? ¿bastarán por sí solos para garantizar la coherencia textual? ¿Es necesario que un texto presente al menos algunos de los rasgos de cohesión (...) para ser identificado como texto? (p. 240)

Responden que es necesario hacer una *distinción entre las «relaciones de significado» que se establecen entre las palabras de un texto y la expresión explícita en el texto de esas «relaciones de significado» (p. 241)*. Por esto concluyen que *existen «relaciones semánticas» entre las oraciones, en ausencia de toda afirmación explícita de que tales relaciones existen. (...). Parece entonces que la «textura», en el sentido de realización explícita de relaciones semánticas, no es un concepto fundamental para la interpretación y co-interpretación de textos.*

Obviamente, acá entramos al campo de la coherencia, la cual tiene que ver con la interpretación que el receptor hace del texto. En primer lugar, ésta se basa en la propia presunción de coherencia, la analogía, la interpretación local, las características generales del contexto, las regularidades del discurso, las características regulares de la organización de la estructura informativa, pero, además, el receptor *posee más saberes que el mero saber discursivo, conoce el objetivo y la función, en términos comunicativos, del mensaje lingüístico, tiene conocimiento socio-cultural y puede deducir*. Así, la coherencia textual depende de *tres aspectos del proceso de interpretación del significado: el cálculo de la función comunicativa, el uso de saberes socio-culturales generales y la determinación de las inferencias necesarias*. (Brown y Yule, 1993, p. 278)

Beaugrande y Dressler (1997) hablan del texto como un sistema que, en tal sentido, debe mantener su estabilidad a través de la *continuidad de los elementos que la integran*. Esta continuidad implica *una relación entre los diferentes elementos lingüísticos que configuran el texto y la situación en la que el texto mismo se utiliza de hecho*. Así, cohesión se refiere a *la función que desempeña la sintaxis en la comunicación*. (p.89)

¿Por qué es tan importante esta sintaxis en la construcción textual? Más aún ¿por qué las estructuras lingüísticas superficiales cobran tanto poder si son las estructuras conceptuales las que se almacenan *en la «memoria a largo plazo»*. Beaugrande y Dressler (1997) responden claramente: *contribuyen tanto a*

ESTABILIZAR el sistema como a ECONOMIZAR esfuerzo de procesamiento. (p. 90-91)

Pero, los autores distinguen entre la cohesión existente en el sintagma, la cláusula o la oración, la cual ocurre por *relaciones de dependencia gramatical de corto alcance*, y la existencia en fragmentos textuales más largos, donde *suelen intervenir otros mecanismos que permiten la reutilización, la modificación o la comprensión de las estructuras y de los patrones usados previamente.* (p. 90)

Por otra parte, Beaugrande y Dressler (1997) afirman que *la cohesión descansa sobre la suposición de la existencia de una coherencia subyacente, la secuenciación de la superficie textual ha de ofrecer señales del productor que indiquen qué tipo de conocimiento compartido ha de activar el receptor en cada momento de la interacción comunicativa.*

¿Cuáles son y en qué consisten los mecanismos a través de los cuales se establece la conexión textual? (p. 129)

Los que marcan de manera explícita la existencia de relaciones internas entre elementos o contenidos. Se utilizan <i>en aquellas situaciones en las que la estabilidad textual y la minuciosidad del contenido discursivo pueden acarrear consecuencias prácticas significativas.</i>	
Repetición	<i>Reaparición literal de un mismo elemento en dos lugares distintos de un texto. Suele utilizarse de manera bastante habitual por quienes quieren reafirmar puntos de vista propios o por aquellos que quieren transmitir su sorpresa ante lo que están oyendo. También puede utilizarse como estrategia de rechazo.</i>
Repetición léxica	<i>Reaparición de las mismas palabras o de expresiones idénticas en el mismo texto.</i>
Repetición parcial	<i>Supone la reutilización de algunos componentes léxicos básicos que han sufrido una transcategorización.</i>
Paralelismo	<i>Consiste en reutilizar formatos superficiales pero rellenándolos con expresiones distintas.</i>
Paráfrasis	<i>Consiste en utilizar expresiones distintas para repetir el mismo contenido.</i>

Los que ayudan a economizar o a simplificar la superficie textual, aun a costa de que se pierda cierto grado de determinación	
Formas pronominales	<i>Se trata de elementos lingüísticos de muy corta longitud, económicos, vacíos de un significado concreto, que pueden aparecer en la superficie textual en lugar de otras expresiones más definidas y con contenido semántico activo. A veces las proformas son correferentes de cláusulas completas.</i>
Pronombres	<i>Operan sustituyendo a los sustantivos o a los sintagmas nominales con los que han establecido una relación de correferencia.</i>
Anáfora	<i>Consiste en utilizar una forma pronominal después de la expresión correferente.</i>
Catáfora	<i>Consiste en utilizar una forma pronominal antes de la expresión correferente.</i>
Forma proverbal	<i>Mantiene actualizado el contenido de un verbo o de un sintagma verbal más concreto.</i>
Forma promodificador	<i>Puede aparecer sustituyendo a cualquier modificador que se relacione con el verbo principal de la construcción.</i>

Elisión	Obliga a que varias cláusulas de la superficie textual compartan determinados componentes estructurales.
Elisión anafórica	La estructura completa aparece antes que la elíptica.
Elisión catafórica	Primero aparece la estructura elíptica y después la completa.
Tiempo y aspecto de las formas verbales	
Conexión	Uso de conectores: señalan las relaciones entre los diversos acontecimientos y situaciones que concurren en el texto.
Relación de tipo aditivo	y – también - además
Disyunción	o - ni
Adversación	pero – sin embargo – aunque – no obstante
Subordinación	porque – ya que – como – así – mientras – por consiguiente
Proximidad temporal	entonces – próximo – antes – desde – cuando – mientras - durante
Condicionalidad	si

Tabla 4: Mecanismos para establecer conexión textual

Para hablar de la coherencia Beaugrande y Dressler (1997) distinguen entre significado (*la capacidad de una expresión lingüística*) y sentido (*el conocimiento que se transmite de manera efectiva mediante las expresiones*). Así, *la continuidad de sentido del texto está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante. Esta organización subyacente en un texto es lo que se denomina mundo textual.*

Un concepto tiene diversos usos posibles; si se relaciona con otros conceptos incluye cierto tipo de conocimiento: conocimiento determinado, conocimiento prototípico o conocimiento accidental. Pero *¿cómo se asigna un **sentido** conceptual a una expresión? O ¿cómo se integra el sentido de un enunciado en un tipo de organización más amplio, como el del **mundo textual**? (...)* *el sentido de una expresión o el contenido de un concepto se definen como una serie ordenada de hipótesis sobre los elementos cognitivos que se han activado y se han hecho accesibles dentro de un determinado patrón.* (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 139)

Hay un conocimiento de tipo declarativo: *afirmaciones de hechos o de creencias acerca de la organización de los acontecimientos y de las situaciones en el «mundo real»*, y un conocimiento de tipo procedimental: *hechos o creencias*

enunciados en formatos intencionados adecuados para tipos específicos de usos y de operaciones. (p. 140)

La efectividad del sistema de procesamiento se facilita si los elementos que se manipulan están bien integrados en BLOQUES de conocimiento y no funcionan como unidades aisladas y sin relación alguna con otras unidades. (p. 140)

Pero no sólo es necesaria la integración de los elementos en el texto, puesto que cuando se utilizan textos comunicativamente se ha de tener en cuenta las interacciones y los compromisos continuos que se establecen entre los materiales textuales que se presentan en el encuentro y la disposición previa que tienen los participantes, así como las condiciones contextuales en que se lleva a cabo la interacción, que, aunque flexibles y variables, no son nunca asistemáticas. (p. 142)

Así, la efectividad del sistema del texto depende de: a)relación de las diversas unidades de conocimiento del texto. b)disposición previa que tienen los participantes, c)condiciones contextuales.

La coherencia ha de entenderse como el resultado de la combinación de los conceptos y las relaciones en una RED compuesta por ESPACIOS DE CONOCIMIENTO orbitando alrededor de los TEMAS principales del texto. (p. 148)

Calsamiglia y Tusón (1999), por su parte, hacen una revisión de las propuestas de diversos autores, fundamentalmente europeos, con el fin de desarrollar puntos de discusión sobre la cohesión y la coherencia. Las autoras usan el término «textura» para referirse al “entramado de relaciones”, a la “trama”, la “urdimbre” que concreta al discurso en “texto”.

El texto se muestra como un juego de relaciones en el cual las unidades léxico-gramaticales seleccionadas determinan la construcción de los significados transmisibles, convirtiendo los elementos lingüísticos en instrucciones, marcadores e indicadores del sentido textual. El «cosmos» del texto está constituido por esta «textura» o juego de enlaces semántico-pragmáticos, dispuestos en diversas capas que se integran unas en otras. (p. 219)

Calsamiglia y Tusón (1999) diferencian entre cohesión y coherencia aunque están relacionados: la cohesión se incluye en la coherencia. Así, ofrece las siguientes definiciones:

Coherencia: es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intratextuales. Es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto. Alude a la estructura y la consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido), a la superestructura (esquema de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos. (p. 221-222)

Cohesión: es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. (p. 222)

La cohesión constituye una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación. (p. 230)

Calsamiglia y Tusón (1999) también estudian diversos mecanismos de cohesión, pero más interesa acá hacer referencia a la descripción que hace de la progresión temática. Afirma que ésta *permite que la información avance. El progreso de la información se basa en un modelo lineal y se manifiesta por el lugar que las unidades informativas ocupan en la oración (p. 240)*. Esto ocurre de la siguiente manera:

1. *Se parte de una información presupuesta y compartida que se activa. Por nueva que aparezca la información que se introduce, el*

punto de partida es algo conocido a partir de lo cual se construye una línea de avance.

- 2. Se van incorporando elementos nuevos que empujan hacia delante el contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea del avance discursivo.*
- 3. Se llega a un término, a una conclusión de la línea informativa, necesaria para que el texto se configure como tal. (p. 240)*

Calsamiglia y Tusón (1999) hacen referencia a los lingüistas del Círculo de Praga quienes formularon las categorías de rema y tema para explicar cómo se organiza la información en el texto. El rema es el elemento (o conjunto de elementos) que hace avanzar la información, aporta datos nuevos, presenta o aduce alguna cosa y es independiente del contexto. El tema es el elemento (o el conjunto de elementos) que establece un vínculo con el discurso previo (dependiente del contexto), presenta datos conocidos, no aduce nada y denota un presupuesto. (p. 240)

La articulación de estos dos elementos permite entender la dinámica de la información y la forma como ésta progresa a lo largo de un texto (p. 240). Así tenemos:

- 1. Progresión de tipo lineal: se parte de un primer tema y lo que se presenta como información nueva (rema) se convierte en el tema siguiente (información conocida) al que se le atribuye otro tema, que a continuación se convierte en tema, etc. (p. 241)*
- 2. Progresión de tema constante: a un mismo tema se le van asignando remas diferentes. (p. 241)*
- 3. Progresión de temas derivados: a partir de un tema general o hipertema van surgiendo diferentes temas o subtemas con sus respectivos remas. (p. 241)*
- 4. Progresión de tema o rema extendido o ramificado. (p. 243)*

Calsamiglia y Tusón (1999) diferencian entre marcadores y conectores. Ambos relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o

secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas (p. 245). Ahora bien, los marcadores contribuyen a la **organización global del texto**: se orientan al desarrollo mismo de la enunciación. Ésta se desenvuelve a partir de un inicio, un desarrollo y una conclusión y además se despliega en el espacio y en el tiempo (p. 246). Estos marcadores son:

- **iniciadores**: para empezar, antes que nada, primero de todo...
- **distribuidores**: por un lado, por otro; por una parte, por otra; éstos, aquellos...
- **ordenadores**: primero, en primer lugar, en segundo lugar...
- **de transición**: por otro lado/parte, en otro orden de cosas...
- **continuativos**: pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...
- **aditivos**: además, igualmente, asimismo...
- **digresivos**: por cierto, a propósito...
- **espacio-temporales**
 - de **anterioridad**: antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí...
 - de **simultaneidad**: en este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez...
 - de **posterioridad**: después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante...
- **conclusivos**: en conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total...
- **finalizadores**: en fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva... (p. 246-247)

También **introducen operaciones discursivas** particulares. En este caso se trata de elementos que en general se sitúan en posición inicial de enunciado, o como preámbulo al segundo miembro de la relación (p. 247). Ellos son:

- **de expresión de punto de vista**: en mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por

lo que a mí respecta...

- **de manifestación de certeza:** es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro...
- **de confirmación:** en efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente...
- **de tematización:** respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a...
- **de reformulación,** explicación o aclaración: esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto...
- **de ejemplificación:** por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos...

Por su parte, los **conectores** son los que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados (p. 247).

- **Aditivos o sumativos:** [conexión A+B] y, además, encima, después, incluso; igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo; ni, tampoco.
- **Contrastivos o contraargumentativos** [conexión A - B] pero, en cambio, sin embargo, ahora bien (oposición); sino, en lugar/vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente... (sustitución); excepto si, a no ser que... (restricción); de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso) ... (concesión)
- **De base causal:**
 - **causativos:** a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a...

- **consecutivos:** *de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces...*
- **condicionales:** *si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que...*
- **finales:** *para que, a fin de que, con el propósito/objeto de, de tal modo que...*
- **Temporales:** *cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida...*
- **Espaciales:** *enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima... (p. 248)*

Después de esta somera revisión, sintetizo la información de manera de enunciar conceptos manejables y útiles para nuestro trabajo pedagógico.

El texto es un sistema que se autoregula, pero que, a la vez, forma parte de un universo mayor en el cual funciona. Así, depende tanto de una serie de relaciones internas como de una serie de relaciones externas. Para que el texto sea efectivo y adecuado debe controlar esas relaciones tanto en sus fases de producción y recepción, como en sus niveles estructurales.

La coherencia se refiere a las relaciones adecuadas de los diversos espacios conceptuales del texto; éste es un sistema semántico donde las ideas, la información, el contenido, el tejido temático consistentemente se estructuran de acuerdo a “bloques de conocimiento”. Pero la coherencia también se refiere a las relaciones adecuadas con otros elementos que entran en juego en la comunicación. El texto es un sistema pragmático donde la intención comunicativa, las suposiciones acerca del conocimiento de los interlocutores y las condiciones contextuales determinan el esquema de organización de la comunicación.

La cohesión tiene que ver con la “estructura superficial” del texto; con el conjunto de relaciones entre unidades lingüísticas; con el desarrollo proposicional; con la continuidad lógica de las cláusulas, las oraciones, los párrafos, los apartados. Se logra a través de mecanismos muy específicos que se ubican en una dimensión lexical (por ejemplo, reiteración, coocurrencia, paráfrasis), gramatical (por ejemplo, referencia, elipsis, formas verbales), temática (articulación en tema y rema) y semántica.

La conexión podemos entenderla como una manifestación de cohesión en la dimensión semántica. Aislarla del fenómeno de la cohesión puede significar una discusión teórica que no cabe dentro de los límites de este trabajo. Sin embargo, creo que es útil separarla con una intención pedagógica; puede convertirse en una herramienta útil para lograr la cohesión entre partes de la estructura textual y la coherencia global del texto. La conexión se logra a través del uso de marcadores formales que establecen entre cláusulas, oraciones, párrafos o conjuntos de párrafos, relaciones semánticas aditivas, adversativas, temporales, condicionales, conclusivas, etc.

TIPOLOGÍA TEXTUAL

Hasta ahora he estado hablando de texto en un sentido amplio, de acuerdo a los aspectos en común de diversas definiciones. Hemos visto cómo las nociones de coherencia y cohesión son fundamentales a la hora de determinar qué es un texto y qué no lo es. Sin embargo, cuando miramos el trabajo docente, específicamente con estudiantes que deben elevar a un nivel superior sus habilidades de lectura y escritura, nos preguntamos con qué textos podemos llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Por ello, me interesa acercarme al problema de la tipología textual.

En general, se habla de textos literarios y no literarios, de textos orales y escritos, de textos formales y textos informales. Ahora bien, ¿cuáles son los rasgos que determinan las diferencias específicas entre los textos? ¿qué hace que podamos hablar de tipos de texto?, porque se entiende que *los textos aparecen siempre en la comunicación social como manifestación de un tipo de texto socialmente reconocible* (Schmidt citado en Bernárdez, 1982, p. 213). La coherencia global de un texto no sólo depende de la jerarquización de sus

macroproposiciones, sino también de su estructuración formal, de su esquema formal o “superestructura”, el cual varía según el tipo de texto. Iraida Sánchez (1993) distingue entre órdenes discursivos y tipos de texto:

Los órdenes del discurso, (...), son las materias a partir de las cuales se construyen los textos. Los tipos de texto, en cambio, son conjuntos de textos con características similares en lo formal, en lo semántico y en lo funcional. Órdenes del discurso son la narración o la exposición. Tipos de texto son el cuento, la novela, la noticia, el artículo de opinión, la ponencia, la tesis de grado, es decir, textos que se construyen a partir de un mismo esquema estructural y que tienen un contenido característico y una función típica. Un tipo de texto puede combinar dos o más órdenes discursivos. (p. 75)

Su idea es que *la manera como captamos las relaciones entre los elementos de la realidad, que es lo que expresamos lingüísticamente a través de las relaciones de coherencia, determina la producción de distintos órdenes discursivos.*

Calsamiglia y Tusón (1999, capítulos II y III) distinguen entre “Discurso oral” y “discurso escrito”. Para las autoras hay dos medios de lenguaje: el oral y el escrito, y dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura.

Algunas de las prácticas discursivas orales son:

- La conversación espontánea
- Entrevista
- Consulta
- Transacción comercial
- Debate
- Tertulia
- Mesa redonda
- Coloquio
- Examen oral
- Conferencia
- Charla
- Clase
- Mitin
- Sermón
- Presentación
- Declaración
- Discurso

Y algunos de los ámbitos donde ellas se llevan a cabo son:

- Administrativo
- Jurídico
- Religioso
- Político
- Periodístico
- Literario
- Científico
- Médico
- Académico
- Instituciones y organizaciones
- Publicitario
- Vida cotidiana

Ahora bien, la comunicación oral tiene una organización textual y discursiva. En primer lugar, señala que es multicanal; y en segundo lugar, que puede ser dialogal o monologal. En ambos casos, hay un carácter interactivo. En el caso de los textos monologales hay una organización de la estructura (presentación.-progresión informativa-finalización), una coherencia discursiva y unas marcas interactivas. Las autoras ofrecen el siguiente cuadro:

Estructura	Marcas de coherencia	Marcas de interacción
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación - resumen - anticipación - ordenación • Progresión informativa - continuidad - cambio - contraste • Finalización - recapitulación - resumen - coletillas - cierre 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores discursivos - ordenadores - organizadores - conectores - operadores • Secuencias textuales - narrativa - explicativa - argumentativa - descriptiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos cinésicos - gestos - maneras - posturas • Elementos proxémicos - lugares - distancias • Formas verbales de apelación - deixis personal y social - muletillas - referencia al conocimiento compartido - diálogos retóricos

Tabla 5: Rasgos de los textos monologales según Calsamiglia y Tusón (1999)

En cuanto a la escritura las autoras afirman que es el vehículo para la *transmisión de información durable*. Así, el texto se convierte en algo *externo* a su emisor y puede ser manipulado físicamente. Hay textos escritos breves: anuncios, avisos, cartas, notas, carteles, prospectos, listados; y textos escritos extensos: novelas, poemarios, tratados, ensayos, diccionarios, manuales, diarios. En cuanto a las prácticas discursivas escritas y sus ámbitos de realización presentan el siguiente cuadro:

Ámbito	Prácticas discursivas
administrativo	instancias, alegaciones, certificados, escrituras
jurídico	leyes, sentencias, contratos, sumarios
religioso	tratados, catecismos, libros sagrados
político	panfletos, manifiestos, bandos, actas, discursos
periodístico	editoriales, crónicas, reportajes, noticias
literario	novelas, ensayo, teatro, guiones cinematográficos
científico	artículos, informes, obras de referencia, monografías
tecnológico	instrucciones de uso, informes técnicos
médico	historias clínicas, recetas, informes, prospectos
académico	exámenes, trabajos, memorias, informes, tesis
instituciones y organizaciones	actas, informes, correspondencia, comunicados, catálogos, eslóganes, anuncios, folletos
publicitario	eslóganes, anuncios, folletos
vida cotidiana	correspondencia personal, notas y apuntes, avisos, letreros, anuncios, indicadores, tarjetas

Tabla 6: Prácticas discursivas escritas y ámbitos de realización según Calsamiglia y Tusón (1999)

Además de las modalidades de realización del discurso (oral y escrito), y las diversas prácticas discursivas, Calsamiglia y Tusón (1999) hablan de los *modos de organización del discurso*, los cuales se relacionan con funciones textuales como *narrar, describir, argumentar...*, la explicación, el diálogo. (p. 260)

Bernárdez (1982) hace un señalamiento importante. Podemos calificar los textos de acuerdo a dos posibilidades. La primera consistiría en *prestar atención fundamentalmente a las estructuras internas de los textos*. En la segunda se tomaría *como punto básico de partida la situación externa, fundamentalmente la situación social, con todos sus componentes*. (p. 215-216)

Señala el autor la tipología de Werlich, según la cual hay seis *bases textuales*, formadas por las estructuras de las oraciones, y a las cuales corresponden seis *tipos de texto*: descriptiva, narrativa, sintética, analítica, argumentativa e instructiva. Cada tipo de texto tiene su *forma textual*, determinada por los datos del contexto extralingüístico, el papel del hablante y el oyente, la situación. Además, están las *variantes textuales* que son las posibilidades «*institucionalizadas*» de realización. Por ejemplo, *cuento, biografía, novela, historia corta, etc.* Son todas ellas *variantes textuales de la «narración»*. (p. 219-221)

Van Dijk en **Estructuras y funciones del discurso** habla de tipos de discurso, el cuento por ejemplo. Estos tienen un tipo de estructura esquemática, la *superestructura*: forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. La superestructura tiene *categorías* (la introducción, la complicación, la resolución, la evaluación y la moraleja del cuento, por ejemplo) y *reglas de formación* que determinan el orden en que las categorías aparecen. La *superestructura esquemática ordenará las macroproposiciones y determinará si el discurso es o no es completo, así como qué información es necesaria para llenar las respectivas categorías*. (p. 55)

Más adelante afirma que *cada tipo de discurso tiene sus propias características específicas. Esto es cierto para conversaciones, entrevistas, artículos de periódico, anuncios, propaganda, libros de texto, cuentos,*

chistes y literatura. (...) una clasificación sería de los tipos del discurso debe basarse en un conocimiento tanto de las estructuras como de las funciones del mismo. Es decir, no sería satisfactorio clasificar un discurso particular según criterios únicamente estructurales o funcionales. (p. 115)

En **La ciencia del texto** Van Dijk indica que los *diferentes tipos de texto se diferencian todos entre sí, no sólo por sus diferentes funciones comunicativas y, por ello también, por sus funciones sociales, sino que además poseen diferentes tipos de construcción. (...). una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto. Se debe comunicar, pues, el mismo suceso en diferentes 'formas textuales' según el contexto comunicativo. (p. 142)*

Las superestructuras *determinan el orden (la coordinación) global de las partes del texto. Así resulta que la propia superestructura debe componerse de determinadas unidades de una categoría determinada que están vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas. (p. 143)*

Van Dijk indica una serie de problemas para calificar los diversos tipos de texto de acuerdo a las superestructuras. Se debería considerar una serie de aspectos en esta tarea. Habría que calificar las superestructuras sobre bases formales, sobre bases semánticas o sobre bases pragmáticas. Seguidamente describe las estructuras narrativas, las estructuras argumentativas y el tratado científico. Añade a este trío una serie de tipos de textos. Pero antes aclara que *una tipología teórica de los textos, no sólo se basa en las estructuras, sino también en el contenido, es decir, en la macroestructura, en estructuras estilísticas y retóricas, en funciones pragmáticas y funciones sociales (p. 166). Los tipos de texto señalados son:*

- | | |
|--------------------------|--|
| 1. Conferencia académica | 11. Disposición |
| 2. Sermón | 12. Conferencia |
| 3. Informe del defensor | 13. Informe |
| 4. Acusación | 14. Petición |
| 5. Atestado | 15. Noticias |
| 6. Demostración | 16. Comentario |
| 7. Orden de pago | 17. Discurso público |
| 8. Orden penal | 18. Artículo |
| 9. Acta de declaración | 19. Conferencia universitaria |
| 10. Ley | 20. Instrucciones para el uso (p. 167) |

MODELOS TEXTUALES

Bernárdez (1982) afirma que modelo textual es la *explicación global del texto desde su estructura interna hasta su manifestación superficial*. Indica que todos los modelos hablan de:

- Dos niveles en el texto que corresponden a dos niveles de estructuración: profunda/textual y superficial/gramatical.
- Elementos sociales, pragmáticos determinan los niveles del texto.
- Base textual/plan de texto para la realización. (p. 164)

Modelo de Petöfi. Bernárdez (1982) hace referencia específica al **modelo de Petöfi**, el cual es llamado TeSWeST y fue construido tanto para explicar la producción como la comprensión textual. T: theorie: teoría; TeS: text-Struktur: estructura del texto; WeS: Welt-Struktur: estructura del mundo.

Tiene en cuenta, por un lado, los factores con-textuales, externos al texto, factores comunicativos, referenciales; y por otro, los factores co-textuales, internos al texto, estructuración profunda y manifestación lingüística. La estructura profunda (genotipo) es no lineal. La estructura superficial (fenotipo) es lineal.

Los componentes del modelo son:

1. **Lexicón:** *Es una combinación de «diccionario» y de «enciclopedia básica» donde se incluyen los conocimientos que un habitante de un mundo determinado posee respecto a un determinado término de la lengua. Es decir, no se indican solamente los datos del «significado lingüístico», sino también los «conocimientos del mundo»* (p. 169)
2. **Gramática del texto:** *de carácter sintáctico-semántico. Está formado por reglas de dos tipos: las que producen la «representación del texto», es decir, las estructuras generales («universales») de carácter no lineal. A continuación otras reglas transforman estas representaciones no lineales en manifestaciones superficiales lineales, esto es, en los textos reales de una lengua.* (p. 171-172)
3. **Semántica del mundo:** *integrar cada texto individual en cada uno de los modelos de mundo posibles, en tanto que extensiones dependientes de un*

contexto dado (Petöfi). La relación entre el texto lingüístico y la realidad sobre la que se produce la comunicación. Esta realidad es el «mundo». (p. 168)

Modelo de Teun van Dijk. En **La ciencia del texto** Van Dijk habla de texto como una serie de secuencias. En él se observa tanto las micro-estructuras como las macro-estructuras. Las primeras se refieren a los sonidos, palabras y oraciones. La segunda implica el sentido global del texto, el tema y las superestructuras.

Además, el texto está en relación a un contexto psíquico el cual determina todos los fenómenos de producción, comprensión y elaboración. También se produce en interacción social, la cual, a su vez, tiene dos niveles: el micronivel, el de la conversación, de la comunicación en grupo reducido; y el macronivel, el de las estructuras sociales, las instituciones.

Finalmente, es necesario tomar en cuenta el contexto cultural, lo que se refiere a lo antropológico.

En **La noticia como discurso** también habla de dos niveles: el micronivel (sonidos, palabras oraciones, y sus significados), y el nivel comprensivo o global. Éste tiene, a su vez, el nivel de la macrosemántica, que se refiere a los significados globales (tema o asunto) y el de la macrosintaxis, que se refiere a las formas globales (esquemas o superestructuras).

Así, el texto tiene una forma, un significado y una acción (efecto o función en contexto de comunicación). El estilo y la retórica no constituyen niveles, sino dimensiones que atraviesan varios niveles.

Las macroestructuras semánticas están caracterizadas en términos de proposiciones, las cuales denotan hechos del mundo real, del mundo onírico, del mundo contraobjetivo, del mundo ficticio. El tema de la macroestructura se puede expresar en una macroproposición. Por otra parte, la macroestructura tiene una organización jerárquica: cada secuencia de las macroproposiciones puede quedar subsumida en un nivel más alto. Aplicando las macroreglas podemos llegar al resumen: supresión, generalización y construcción.

Bernárdez (1982) describe el modelo textual de Van Dijk, el cual funciona como la *descripción de la capacidad del hablante para producir y entender textos coherentes en contextos determinados* (p. 177). El texto tiene dos niveles:

1. El de las macroestructuras: carácter abstracto, general

- Explicita la coherencia de los textos. La coherencia explicita la estructura temático-semántica global.
- Se entiende en términos pragmáticos. Éstos determinan los elementos y las estructuras semánticas y los elementos y estructuras sintácticas.
- Es la versión lingüística de la sucesión de acciones de la realidad.
- Las acciones se representan en forma de predicaciones con indicaciones de lugar-tiempo, sobre el mundo y los datos contextuales.
- A cada acción corresponde un predicado/proposición y una fórmula/secuencia.
- Las proposiciones se ordenan, las secuencias se pueden transformar, al lado de los medios para garantizar la coherencia.
- La coherencia se garantiza por medio de conectivos y formas específicas de relación entre las proposiciones.
- *la macroestructura es una sucesión de proposiciones enlazadas entre sí que poseen coherencia. En esa macroestructura hay gran cantidad de información que puede reflejarse o no en las estructuras superficiales.* (p.178-181)

2. El de las microestructuras textuales

- Es posible reducir información de la macroestructura por medio de la supresión o la generalización.
- En ellas *figuran las proposiciones, en el orden y con la información y relaciones explícitas que deberán aparecer en la estructura superficial, en forma de oraciones en un determinado orden y estructuradas en unidades suprafrásticas inferiores al texto.* (p. 182)

Modelo de Beaugrande y Dressler. En el estudio de los textos en comunicación, el enfoque de estos autores (1997) es, como ellos mismos lo denominan, procedimental, de teoría de sistemas: *únicamente puede explicarse el comportamiento comunicativo real de una manera adecuada si el lenguaje se modeliza como un sistema interactivo.* (p. 71)

Ya que un texto es el resultado de un conjunto de operaciones que tienen como función manipular unidades y patrones estructurales, es necesario explicarlo de acuerdo a ciertos criterios de operatividad y plausibilidad. Así, son claves las siguientes nociones:

- a) Eficacia: *contribuye a aumentar la facilidad de procesamiento puesto que concentra los recursos cognitivos, como la atención y el acceso a la información, en el funcionamiento controlado de las operaciones.*
- b) Efectividad: *favorece la profundidad de procesamiento, puesto que intensifica el rendimiento de los recursos cognitivos que actúan sobre los materiales lingüísticos que no aparecen en la representación superficial explícita del texto.*
- c) Adecuación: *factor que determina la homologación del texto presentado en la interacción con las normas de textualidad, de manera que permite calcular de una manera fiable cómo pueden los interlocutores procesar la información con facilidad y en profundidad. (p. 73)*

Estas tres nociones permitirían medir el grado de calidad del texto. Para lograrla se usan una serie de recursos de procesamiento, tanto en la producción como en la recepción. Así, existen *MOTIVACIONES Y ESTRATEGIAS de acuerdo con las cuales se generan y utilizan los textos. (p. 74)*

Dado el enfoque de teoría de sistemas y dado que las normas de textualidad tienen un sentido relacional, Beaugrande y Dressler (1997) proponen *estudiar la textualidad y el procesamiento textual como si fuera una operación formal de RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (p. 77)*. Esboza un modelo de la producción textual y un modelo de la recepción textual.

En el primero se prevé *la existencia de una serie secuencial de FASES PREDOMINANTES DE PROCESAMIENTO (p. 78)*. Estas fases no ocurren modularmente, sino que interactúan simultáneamente aunque haya predominio de alguna. Ellas son:

- a) Fase de planificación: *el productor textual tiene la intención de alcanzar una meta concreta a través de un texto (p. 79)*. Hace un análisis de medios/fines e intenta *calcular cuál de entre los varios textos posibles contribuiría de manera*

más efectiva a recorrer la distancia entre el estado actual en que se encuentra y el estado meta que pretende alcanzar.

- b) Fase de ideación: corresponde a la configuración del conocimiento que *proporciona un CENTRO DE CONTROL para orientar los comportamientos productivos y significativos.* (p. 79)
- c) Fase de desarrollo: *permite ampliar, especificar, elaborar e interconectar las ideas obtenidas, y puede visualizarse como una búsqueda de ESPACIOS DE CONOCIMIENTO.* (p. 80)
- d) Fase de expresión: ocurre la búsqueda de expresiones lingüísticas para transmitir el conocimiento modelado hasta el momento. (p. 80)
- e) Fase de análisis gramatical: consiste en relacionar entre sí las expresiones lingüísticas mediante DEPENDENCIAS GRAMATICALES, organizándolas en formatos LINEALES que permitan construir la SUPERFICIE TEXTUAL. (p. 81)

La interacción se da, además, entre niveles distintos (sonido, sintaxis, significado, etc.) pero se controla mediante operaciones de proyección, que *prevén la correlación entre elementos, estructuras y relaciones de diferentes tipos.* (p. 78)

En cuanto al modelo de recepción textual, Beaugrande y Dressler (1997) apuntan que ella también implica una serie de *fases dominantes de procesamiento* pero que ocurren en dirección contraria al proceso de producción. Sin embargo, es similar su interacción, aunque ésta dependa, en intensidad y duración, de ciertos factores: a) *el juicio del receptor sobre la calidad del texto*, b) *el grado en que el contenido del texto se integre en el almacén principal de conocimientos del receptor*, c) *la implicación emocional y cognitiva del receptor en la situación comunicativa.* (p. 84)

PARTE II
MARCO INSTITUCIONAL

NECESIDAD INSTRUCCIONAL

En la **Redistribución de contenidos programáticos de asignaturas del ciclo básico** (s/f) de la Facultad de Ingeniería, se indica que a partir del semestre 1/94 se introduce la asignatura **Lengua y Comunicación**. Esto responde *a un clamor institucional, el cual exige el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Ingeniería, de su capacidad de expresar ideas y conceptos y finalmente de comunicarlos en términos adecuados*. Se establece entonces que la asignatura debe ser cursada obligatoriamente por los estudiantes del primer semestre del Ciclo Básico. La justificación de su inclusión en el diseño curricular no se ofrece en el documento mencionado. Ni en los archivos de CREPE ni en los del Departamento de Enseñanzas Generales descansa la documentación que sustentó la creación y la inclusión de la asignatura.

En 1988, la profesora María Antonieta Penín había realizado una **Evaluación de los objetivos socio-humanísticos en la Facultad de Ingeniería de la U.C.V.** Uno de los resultados posteriores a la realización de una significativa encuesta fue que el *objetivo que obtuvo mayor consenso en cuanto a su obligatoriedad (78,4 % de los participantes) y a la vez fue considerado como el más importante fue relacionado (sic) con el desarrollo de habilidades en el campo de la comunicación escrita, en general* (p.iv).

Hoy día, nos preguntamos qué sentido tiene una asignatura como **Lengua y Comunicación** en la Facultad de Ingeniería. ¿Cuáles son las condiciones en las que llega un estudiante (en su mayoría jóvenes recién egresados del bachillerato) en lo que respecta al uso de la lengua? ¿Qué habilidades lingüísticas debe desarrollar a lo largo de la carrera en función de sus necesidades profesionales? ¿Qué hay en el perfil del egresado que haga necesaria la inclusión de esta materia dentro de su pensum de estudio?

En lo que respecta al nivel de los estudiantes que ingresan hay muchos aspectos a considerar. Diversos estudios han determinado que tenemos en el país severas deficiencias en la enseñanza de la lengua en Educación Básica y Diversificada. Algunas veces he oído que la enseñanza tradicional era mucho mejor, que se estudiaba gramática profundamente y que las personas con escolaridad sabían leer y escribir “correctamente”. También he escuchado que la enseñanza de la lengua actualmente es deficiente, que a los alumnos no se les instruye en lo fundamental, lo gramatical, y, por tanto, tienen severas deficiencias. Pero tendencias actuales indican que la enseñanza de conceptos y teorías gramaticales no asegura la capacidad de usar apropiadamente la lengua.

Creo que el problema no está en la diferencia señalada por las posturas mencionadas. De hecho, el escenario educativo ha cambiado enormemente y no podemos esperar que lo que fue efectivo en tiempos pasados lo sea también en la actualidad. Creo que el problema fundamental radica en un asunto de práctica. Indudablemente, antes se estudiaba gramática, pero también se leía y se “componía” diariamente. De manera que el estudio gramatical estaba relacionado con una praxis y no era un mero ejercicio de abstracción. Eliminar los estudios de gramática y la práctica de lectura y escritura ha sido un gran error. Sustituir los estudios de gramática por otros estudios teóricos (tipología textual, formas discursivas) sin sustentarlos en un trabajo práctico ha sido profundizar el error. Pensar que podemos volver a métodos viejos para enfrentar problemas nuevos, me parece poco real.

Lo cierto es que una educación básica y diversificada, donde el estudiante, después de que aprende a decodificar la lengua y se convierte en alfabeto, no tiene la experiencia del uso de la lengua, sino de la repetición de conceptos que muchas veces no entiende y de la transcripción de información, ha dado resultados no muy satisfactorios. Esto lo observamos claramente con los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ingeniería. Tienen ellos habilidades muy débiles en acentuación y ortografía, lo cual es un problema nada relevante al lado del que significa el desconocimiento de la sintaxis y la coherencia. Del mismo modo, la velocidad de lectura es muy baja, problema que palidece ante el de la

incapacidad para reproducir la estructura semántica de un texto. (Ver anexo A, p.149)

Pero, al lado de esto, el **Boletín informativo. Prueba Voluntaria de Aptitud Académica** (1999) de la Facultad dice en su “Prólogo” que uno de los rasgos que debe poseer el “estudiante ideal para ingresar” es la *capacidad para expresarse con naturalidad, propiedad y corrección*. Entiendo que éstos son términos que no indican nada concreto en cuanto a la descripción de la competencia lingüística esperada. Sin embargo, en lo manido de su uso, se entiende que el aspirante debe tener un nivel funcional que le permita construir información y comunicarla intencionalmente; en el ámbito de la lectura esto correspondería a la capacidad para reconstruir inequívocamente la información. Por su parte, el **Plan de estudios** de la Escuela de Ingeniería Civil describe el perfil de ingreso esperado. Entre los conocimientos que debe poseer el estudiante señala *ortografía, acentuación, puntuación*, y entre las habilidades indica *habilidad de lectura y escritura y entendimiento y manejo de un metalenguaje para facilitar la discusión sobre el idioma*.

Así pues, las expectativas que se tienen con respecto a la habilidad lingüística de un bachiller venezolano y a la de un aspirante a la Facultad, parecieran no coincidir con la realidad.

A esto se suma el desconocimiento que tiene el mismo estudiante de su condición. En los cuestionarios que realizo a mis estudiantes el primer día de clase de cada semestre, encuentro que ellos ni siquiera saben que son dueños de ciertas dificultades. En el cuadro que sigue, observamos cómo muy pocos reconocen que no saben qué es sintaxis o que tienen problemas de acentuación, varios consideran que son “buenos” o “regulares” en habilidades que realmente no tienen¹. Esto último podemos constatarlo claramente en el Anexo B, p. 162.

¹ Esta encuesta es realizada muy informalmente, y la uso para reflexionar con el grupo sobre el nivel de conciencia que tienen sobre sus condiciones y lo comparan con el que pudieran adquirir a lo largo del curso de Lengua y Comunicación.

Rasgos	Malo	Regular	Bueno	No sé
Acentuación	1	9	3	
Ortografía		6	7	
Puntuación		8	5	
Sintaxis		8	3	2

Tabla 7: Automedición de habilidades de lenguaje. 13 estudiantes / Sección 07 / Semestre 1-2000

Estos estudiantes poseen, obviamente, la titulación que los acredita como individuos preparados para proseguir, con posibilidades de éxito, su formación en el nivel superior. Además, cumplen con requisitos de ingreso y resultan exitosos al enfrentar algunos mecanismos de admisión. De manera que, nos guste o no, esos son los estudiantes que tenemos.

Descrito lo anterior, se entiende que **Lengua y Comunicación** se erige como la posibilidad de crear, mejorar y afianzar habilidades de lenguaje que se suponen indispensables para proseguir estudios.

Pero, esos estudios están ubicados en un ámbito muy específico, que es el de la Ingeniería. De manera que debemos entender que la asignatura debe tener una orientación muy específica y corresponder al perfil del egresado que se espera.

Guédez (1980) define conceptos oportunos al respecto:

El “perfil académico” comprende el señalamiento de las características deseables y de las condiciones factibles que se pretenden con la capacitación ofrecida por la escolaridad formal. En función de esta perspectiva, por perfil académico se entiende la definición de las áreas de información, formación y sensibilización que se pretenden desde el punto de vista formal. Dicho en otras palabras, representa los rasgos, las particularidades, los conocimientos y las expectativas que califican a un sujeto para recibir una credencial académica.

En lo que respecta al “perfil profesional”, podemos decir que expresa la descripción de las características pretendidas por el empleador. De acuerdo con esto, esas características deben reflejar las exigencias del mercado ocupacional, en términos de requisitos que definan las

habilidades, las destrezas, los rasgos de personalidad, la conformación física y el nivel de educación inherente al desempeño profesional.

¿Cuáles son las tareas de un ingeniero? ¿Qué cualidades debe poseer para ejecutarlas idóneamente? ¿En qué medida contribuye **Lengua y Comunicación** al desarrollo de esas cualidades?.

En “Perfil del ingeniero de minas” (s.f.) se señala que *los ingenieros de Minas se ocupan de descubrir y extraer las minas y sustancias minerales de la corteza terrestre que sean económicamente utilizadas y darles una primera preparación.* Esto implica una serie de tareas específicas para las cuales se debe tener ciertas capacidades y cualidades, entre las cuales está *conocimientos en las técnicas de expresión oral y escrita para exponer claramente sus ideas, aportes, conclusiones y recomendaciones.*

Así mismo, el **Plan de estudios para la carrera de ingeniería eléctrica** (1994) indica que entre *las características específicas que se considera debe adquirir el Ingeniero Electricista durante su formación de modo que pueda enfrentar el reto tecnológico actual y contribuir al desarrollo del país,* está *la capacidad de lenguaje y expresión y de lectura e interpretación de libros.*

Por último, el **Plan de estudios para la carrera de ingeniería química** (1994) afirma que el ingeniero químico debe *proyectar, instalar, supervisar, operar y mantener plantas y equipos de procesos químicos,* entre otras cosas. Posteriormente señala que *la interacción profesional requiere un flujo constante de información tanto entre Ingenieros como entre éstos y los administradores. Los resultados y mal entendidos que pueden resultar de comunicaciones deficientes e inadecuadas pueden ser sumamente costosas en términos de eficiencia y producción.*

En general, el desarrollo de las habilidades de comunicación oral y escrita ha sido sumamente descuidado en los programas tradicionales para la formación de Ingenieros. Con el objeto de incentivar el desarrollo de estas habilidades en el estudiante debe hacerse un mayor énfasis en este aspecto de su formación.

Creo que hay limitaciones en la descripción de los rasgos del ingeniero en lo que respecta a sus habilidades y competencia lingüísticas. De cualquier forma,

es claro, y lógico, que el uso del lenguaje tiene un fin instrumental; fundamentalmente con él se pretende la adquisición rápida y eficaz de conocimientos, el manejo de información (tanto en su transmisión oral como escrita, tanto en el plano de la expresión como en el plano de la decodificación) y la capacidad para la comunicación eficaz.

En realidad, creo que el estudiante y el profesional de la ingeniería deben encarar diversas situaciones comunicativas, para las cuales necesitan desarrollar un cierto número de habilidades específicas. Esto en el ámbito de la propia producción, oral y escrita, y en el de la comprensión, también oral y escrita. Lo podemos observar claramente en la Tabla 8 de la página siguiente.

A fin de cuentas, **Lengua y Comunicación** se justifica en la medida que ella contribuye a la creación, afianzamiento y mejoramiento de habilidades lingüísticas idealmente necesarias para el ingreso a cursar la carrera de Ingeniería, contribuye también al desarrollo de habilidades específicas para el tipo de situación comunicativa que se debe afrontar a lo largo de la carrera y, en esta medida, contribuye a completar el perfil del egresado.

Ámbito	Situación comunicativa	Habilidades
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Artículos ▪ Informes ▪ Ponencias ▪ Tesis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicas de construcción de textos ▪ Técnicas de construcción de informes ▪ Técnicas de redacción de tesis ▪ Intención retórica ▪ Órdenes discursivos ▪ Cohesión y coherencia
Producción oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión de ideas ▪ Exposición de contenidos ▪ Exposición de propuestas de trabajo ▪ Charlas ▪ Conferencias ▪ Reuniones de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo de vocabulario técnico y profesional ▪ Expresión lógica, coherente y estructurada de ideas e información ▪ Esquema de contenido ▪ Técnicas de oratoria ▪ Agendas de reunión
Comprensión de lo escrito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Artículos ▪ Ensayos ▪ Informes ▪ Ponencias ▪ Tesis ▪ Libros técnicos ▪ Prensa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesamiento de información en textos de extensión ▪ Elaboración de resumen ▪ Lectura crítica ▪ Delimitación de objetivo en búsqueda de información
Comprensión de lo oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Charlas ▪ Conferencias ▪ Audiovisuales ▪ Simposios ▪ Mesas redondas ▪ Seminarios ▪ Cursos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo de vocabulario técnico y profesional ▪ Toma de notas ▪ Procesamiento de información ▪ Delimitación de objetivo en búsqueda de información ▪ Síntesis

Tabla 8: Necesidades comunicativas propias del área de la ingeniería

REVISIÓN DEL PROGRAMA ACTUAL DE LENGUA Y COMUNICACIÓN

El marco descrito anteriormente nos lleva a preguntarnos si el programa de **Lengua y Comunicación** (Anexo C, p. 173), creado en 1993 para dictar la asignatura, es realmente efectivo para la necesidad de la Facultad.

En primer lugar, miremos el **Propósito**. En él se reconoce uno de los elementos que fundamentan la asignatura: deficiencias de lenguaje en los alumnos que llegan a la Facultad después de haber recibido su título de bachiller. Por tanto, es necesario corregir y mejorar la actuación lingüística de los alumnos. Esto significa que el trabajo en la asignatura se centraría en contenidos ya vistos en los niveles anteriores, con el fin de “remediar” lo maltrecho, y no podría avanzar hacia nuevos contenidos de mayor envergadura, es decir, hacia la creación de habilidades lingüísticas directamente relacionadas con el trabajo ingenieril y hacia la búsqueda de niveles superiores de lectura y escritura.

El trabajo correctivo de la asignatura comprende tres áreas: lectura, comunicación oral y expresión escrita. Usualmente se describen dos áreas dentro del uso de la lengua: la oral y la escrita. Dentro de la oral, tenemos expresión oral (hablar) y comprensión oral (escuchar); dentro de lo escrito, tenemos expresión escrita (escribir) y comprensión lectora (leer). También se habla de expresión, lo cual incluye lo oral y lo escrito, y comprensión, que incluye también lo oral y lo escrito. En ambos casos podríamos hablar de cuatro áreas: hablar, escribir, escuchar y leer.

El problema del programa es que habla de tres áreas y deja fuera el área de comprensión oral. Sin embargo, el objetivo 2.5. indica *elaborar síntesis de conferencias, charlas u otro tipo de exposiciones*. Por otro lado, no especifica el nivel de lectura, escritura, y expresión y comprensión oral, ni lo contextualiza dentro de lo que son las necesidades de comunicación del futuro ingeniero.

Por otra parte, el programa actual contempla once **objetivos**. Cinco de ellos se refieren a habilidades de lectura, tres a habilidades de redacción y dos a habilidades de expresión oral. Obviamente hay desproporción en la importancia otorgada a las áreas de *lectura, comunicación oral y expresión escrita*. Esto podría no ser tan grave si en la definición de las estrategias metodológicas suponemos que las trabajaremos paralelamente. Lo que sí pienso que es urgente revisar es la imprecisión en cuanto a lo que se pretende en cada uno de ellos.

El objetivo 2.4. enfoca un trabajo de vocabulario. El objetivo 2.3 pasa al párrafo. Los objetivos 2.2. (tema e ideas principales), 2.5. (síntesis) y 2.1 (lectura crítica) apuntan al contenido global del texto. Lo primero que me pregunto es por qué la falta de linealidad, pero también llama mi atención la falta de criterios para medir la conducta esperada y el nivel al cual se quiere llegar. ¿Qué diferencia hay, por ejemplo, entre captar el tema de un texto tal como se hizo en primaria y como se pretende que se haga en la universidad?

Utilizar el diccionario más que un objetivo, el 2.6., puede ser una actividad implícita en todo trabajo que tenga relación con el uso de la lengua. ¿Cómo puedo evaluar el hecho de que un estudiante utilice el diccionario y qué valor puedo dar a ello?

En cuanto a los objetivos que se refieren a la escritura, pienso que hay una mayor imprecisión. El objetivo 2.8 dice *Utilizar adecuadamente los signos de puntuación*. No indica qué significa “adecuadamente” ni cómo esto va a ser demostrado, además de que implica trabajo en contenidos realmente elementales. El objetivo 2.9. significa un trabajo sobre ortografía, lo cual es impensable a nivel universitario, y además se refiere a *un alto porcentaje del vocabulario de uso menos general*. Obviamente hay que preguntarse qué tanto es el alto porcentaje y cuál es el vocabulario menos general. Finalmente el objetivo 2.7 habla de “expresar párrafos o textos”, lo cual es una falsedad puesto que los párrafos o textos no se expresan sino que son vehículos para expresar algo. Además, hay una gran distancia entre construir párrafos y construir textos, y el logro de uno o de otro implica diferentes niveles de actuación. Tampoco se expresa qué tipo de

textos se pretenden elaborar ni cuáles son los “nuevos vocablos y nuevas estructuras” con los que se deben construir.

El trabajo sobre la expresión oral se reduce a *discutir temas de interés* (2.10), a *atender las normas del buen hablante* y a “expresarse con propiedad, claridad, precisión y corrección” (2.11). No se especifica cuáles son los temas de interés en la carrera de Ingeniería, lo que podría llevar a desperdiciar recursos en la discusión de lo que a “alguien” le parezca de interés. Además, las normas del buen hablante son más normas de urbanidad que de uso instrumental de la lengua y han sido harto estudiadas, correcta o incorrectamente, desde la primaria. Los términos “propiedad” y “corrección”, “claridad” y “precisión” han sido siempre usados de manera muy superficial, por lo que se han tornado huecos y no indican realmente la conducta esperada.

Al pasar a los **contenidos** el programa indica que responden a un curso eminentemente práctico y son los necesarios para la fijación y adquisición de habilidades y destrezas. Sin embargo, los contenidos 3.1 (el proceso de la comunicación), 3.2. (lengua oral y lengua escrita) y 3.3. (el proceso de la lectura) parecieran apuntar a lo teórico, mientras que el resto sí apunta a lo práctico. De cualquier forma, las estrategias para el trabajo de los contenidos es lo que determina su carácter práctico. Pero, de acuerdo a la programación cronológica, no hay posibilidad de ello, como se verá más adelante.

Es importante destacar que no hay correlación entre los objetivos y los contenidos. Los contenidos 3.1., 3.2. y 3.3. no corresponden a ningún objetivo en específico. Los objetivos 2.2., 2.6., 2.10 y 2.11 no tienen contenidos que apoyen su logro. El contenido 3.3., el proceso de lectura, es muy general y no determina a qué objetivos específicos se refieren; además, los contenidos 3.4., 3.5., 3.11 y 3.12 están incluidos en el contenido 3.3.; y el 3.4. y 3.5. que responden a objetivos de lectura (2.3. y 2.4) también corresponden a objetivos de redacción (2.7. y 2.9). En cuanto a la proporción, podría pensarse que hay objetivos más importantes que otros, puesto que para su logro se determinan más contenidos, pero esto no se encuentra especificado en el programa. Todo esto lo podemos observar en el siguiente cuadro.

Contenidos \ Objetivos	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	3.7.	3.8.	3.9.	3.10.	3.11.	3.12.
2.1.											x	x
2.2.												
2.3.				x								
2.4.					x							
2.5.										x	x	
2.6.												
2.7.				x	X				x			
2.8.						x						
2.9.							x	x				
2.10.												
2.11.												

Tabla 9: Relación Objetivos-Contenidos. Programa actual de Lengua y Comunicación

Anteriormente había afirmado que de acuerdo a la **programación cronológica** no hay posibilidad de asumir el carácter práctico de los contenidos y de la asignatura. El programa propone dividir el semestre de clases en catorce sesiones, de las cuales dos están destinadas a exámenes parciales, por lo que restan doce para cubrir los doce contenidos. Esto supone que en cada clase se cubrirá un contenido, por lo cual no puede ser realmente practicado².

Sin embargo, se señala que las sesiones no deben *perder en sí el carácter orgánico y estructural que orienta la organización del curso*. Lo importante en este caso es que las estrategias pedagógicas apunten a ello, pero esto no se encuentra especificado en el programa.³

Llegamos a la **evaluación**. Necesito comenzar con una descripción del **Reglamento de Evaluación de la Facultad de Ingeniería**, del plan de evaluación del Programa de **Lengua y Comunicación**, y de la relación entre ellos. Según el capítulo I del Reglamento de Evaluación de la Facultad de Ingeniería (Anexo D, p.

² Como se verá más adelante, en Lengua, como en muchas disciplinas, la práctica debe ser continua y acumulativa.

179), lo único que los profesores deben evaluar es el aprendizaje; es decir, el rendimiento de los estudiantes. Esto quiere decir que el docente sólo recibe directrices y normativas para medir al alumnado. Esta medición se realiza para:

- Diagnosticar su preparación previa
- Conseguir información para orientar, corregir y mejorar el aprendizaje de ser necesario
- Planificar medidas de recuperación
- Calificarlo con fines de promoción

En el programa de **Lengua y Comunicación** se dispone el siguiente plan de evaluación:

- Evaluación continua
- Dos exámenes parciales
- Un trabajo final

No se especifica el fin de estos tres rangos de evaluación, pero se sobreentiende que el primero debe ser para obtener información y calificar, y el segundo y el tercero para calificar. No se contemplan actividades de evaluación ni para diagnosticar ni para planificar medidas de recuperación.

El capítulo II establece que hay seis tipos de evaluación de los aprendizajes, a saber:

- De suficiencia
- Exploratoria
- Parcial
- Final
- Reparación
- Recuperación

También aclara que los instrumentos deben estar en función de la naturaleza de los objetivos a ser evaluados. Además, se debe especificar el peso que representa cada una de las partes del instrumento.

En el Programa se disponen los siguientes tipos de evaluación:

³ Hasta el momento, no hay estrategias pedagógicas definidas por el equipo de trabajo y desconozco cuáles son las que cada profesor independientemente utiliza.

- Parcial
- Reparación
- Final

Entendemos que tanto lo que se llama “evaluación continua” como lo que se llama “exámenes parciales”, son evaluaciones de tipo “parcial” puesto que se supone que se realizan en diversos períodos de tiempo y que en ellos se mide una parte del contenido. En cuanto a la evaluación continua no se especifica el instrumento, y en cuanto a los exámenes parciales no indica de qué tipo deben ser.

En lo que se refiere a la evaluación final indica “trabajo”, lo que se podría entender como informe; pero no indica expresamente si es sobre la “totalidad de los contenidos y objetivos del curso”. Para la evaluación de reparación se indica examen, mas no el tipo de éste.

En el programa no se especifica el peso que tiene cada uno de los aspectos de los diversos instrumentos de evaluación, ni se dan instrucciones al respecto.

La evaluación con fines de promoción debe ser calificada con una escala del 0-20, aclara el capítulo III. Se establece un mínimo de 10 puntos para la aprobación de la asignatura. *Para que el alumno se haga merecedor de la mínima nota aprobatoria, deberá cumplir en forma satisfactoria con los objetivos mínimos que corresponden a la evaluación que se realiza. El programa de la asignatura deberá señalar con precisión los objetivos mínimos para aprobarla.*

He aquí uno de los aspectos más puntuales de la asignatura **Lengua y Comunicación**. Es necesario saber con exactitud cuáles son las habilidades mínimas que un alumno debe obtener para, simultáneamente, obtener una calificación de diez. Pero el programa no tiene esto establecido, sino que ofrece una lista de once (11) objetivos de aprendizaje y otra de doce (12) contenidos, sin especificar al logro de cuáles o cuántos de ellos corresponde la calificación mínima aprobatoria.

Lo que sí aclara el Programa, tal como exige el Reglamento, es la ponderación de cada uno de los tipos de evaluación: 20% para la evaluación

continua, otro tanto para el trabajo final y 60% para los exámenes parciales. Ahora bien, qué objetivos o contenidos se miden en cada uno de ellos, no se especifica.

Esto tiene relación con lo que se establece en el capítulo IV. Se debe evaluar de acuerdo a la naturaleza de la materia y de acuerdo a los objetivos que estén planteados. Para ello, se deben seleccionar las actividades de evaluación. Éstas pueden ser orales o escritas. Entre las orales se consideran los interrogatorios sobre procedimientos y sobre aspectos teóricos o prácticos, y las presentaciones orales de informes. Entre las escritas se consideran las pruebas tipo ensayo, tipo objetivo o informes detallados.

No es claro que el plan de evaluación diseñado en el Programa esté en función de los objetivos a ser evaluados. Por ejemplo, si toda la evaluación es escrita (en cuanto a la continua, no se da ninguna especificación al respecto) ¿cómo se mide la habilidad para *utilizar el diccionario, discutir asuntos o temas de interés colectivo, expresarse oralmente con propiedad, claridad, precisión y corrección, en atención a las normas del buen hablante?*

En cuanto a la evaluación escrita plantea dos exámenes parciales, pero no indica si deben ser tipo ensayo o tipo objetivo; además, se exige un trabajo final pero no se aclara cuál es el criterio para su elaboración y corrección.

Hay un último aspecto del Reglamento, en el capítulo V, que no podemos observar en el Programa. Es lo que se refiere a las obligaciones del docente en materia de evaluación. Algunas de ellas derivan en actividades muy generales, tales como planificar, calificar y registrar las actividades de evaluación.

A pesar de que esto parece obvio y de que nadie duda de que son tareas absolutamente necesarias, el grupo de profesores que trabaja con la asignatura **Lengua y Comunicación** no tiene puntos de encuentro para la planificación de la evaluación y elaboración de instrumentos; no hay discusión sobre la administración y resultados de la evaluación.

También el reglamento indica una serie de actividades muy puntuales que no ameritan mayor discusión (publicar las notas, por ejemplo). Pero hay una indicación que puede resultar muy importante para nosotros:

Hacer del conocimiento de los alumnos, al comienzo de cada semestre, un listado de las áreas cuyo conocimiento previa (sic) se considera fundamental para el aprendizaje de cada asignatura.

No es de extrañar, después de todo, que el programa de **Lengua y Comunicación** no establezca absolutamente nada al respecto. En su Propósito indica que los estudiantes *que han decidido continuar en nuestra Facultad de Ingeniería el proceso de su formación integral en educación superior*, presentan en el “aspecto lenguaje” (sic) grandes deficiencias, *que de no ser corregidas, constituirán graves obstáculos para su educación en general*. Ahora bien, no aclara cuáles son esas deficiencias, cuáles son las habilidades, conocimientos, destrezas que debería tener y no tiene. Además, dice que esas deficiencias son obstáculos para la educación en general, no para la asignatura en particular.

En general, el programa actual de **Lengua y Comunicación** no está enfocado hacia lo ingenieril, lo cual significa una carencia, sobretodo si pensamos que la comunidad de la Facultad pide dar a las materias “socio-humanísticas” un enfoque aplicado a la ingeniería. En el trabajo mencionado de la profesora Penín se determinó que *la falta de motivación era la causante de muchos fracasos y varios investigadores recomendaron que, en vez de impartir programas aislados sin conexión con la carrera se orientaran las asignaturas hacia los aspectos relevantes para la ingeniería* (p. 41). Por otro lado, el programa se propone un trabajo remedial, lo cual es inconsistente puesto que el estudiante necesita manejar su lengua en función de aprovechar estudios de nivel superior. En el mejor de los casos, si lográsemos remediar la situación, pasaría a semestres posteriores sin la herramienta lingüística para el estudio avanzado y el trabajo profesional.

En particular, el programa no cubre las cuatro áreas de uso de la lengua, ni justifica la exclusión de una de ellas; no establece una relación clara entre los objetivos y los contenidos; hay desproporción en los objetivos de acuerdo a las áreas incluidas; la programación implica un trabajo teórico más que práctico; y el plan de evaluación propuesto no se adapta a la naturaleza de la asignatura ni a lo dispuesto en el reglamento de evaluación de la Facultad.

PARTE III

PROPUESTA INSTRUCCIONAL PARA LENGUA Y COMUNICACIÓN

NUEVAS PERSPECTIVAS

¿POR QUÉ LENGUA Y COMUNICACIÓN?

Pienso que un profesional de la Ingeniería debe tener, en primer lugar, un nivel de uso de su idioma materno (el castellano) similar al de cualquier profesional. Es decir, debe haber una base funcional que haga decir que este profesional merece serlo. Cualquier persona que pretenda entrar en un mundo signado por la competencia y que persiga la excelencia, y que además esté trabajando para la gente, ofreciendo sus productos, su trabajo, sus servicios, sus habilidades, que produzca insumos para el trabajo o la calidad de vida de otros ¿cómo es posible que no sea dueño de la herramienta fundamental? Cualquier persona que nos vea de afuera puede sorprenderse de que nuestros universitarios, supuestamente la gente mejor formada del país, no usen su propia lengua con propiedad.

No estoy hablando de corrección lingüística en el nivel de la acentuación y la ortografía. Muchos piensan esto cuando en la Facultad me refiero al buen uso de la lengua. Ni siquiera estoy hablando de la puntuación. Vayamos a un nivel más alto: al de la posibilidad de internalizar un sistema que nos permite tener un pensamiento analítico, un pensamiento lógico y un pensamiento crítico y creativo. En el nivel de lo operativo estoy hablando de construcción textual. Y, además, hablo de la dificultad que tienen muchos profesionales para poner en papel sus ideas o una información básica o la descripción de un proceso, con claridad, con precisión, con orden y con poder de comunicación y/o de convencimiento. Así, con **Lengua y Comunicación** podemos buscar que el estudiante lleve a cabo el proceso de pensar una información o ideas y las acomode coherentemente en algo llamado texto, es decir, en una construcción lingüística que le permita un amplio y adecuado espacio para el análisis, la comunicación y la productividad.

Como hemos estado observando, la presencia de **Lengua y Comunicación** en el plan de asignaturas de la Facultad es realmente imprescindible. Anteriormente afirmé que es conocido el hecho de que los estudiantes que ingresan a la Facultad se caracterizan por tener un bajo nivel de competencia lingüística. También afirmé que la asignatura no debe tener un carácter remedial de tal situación. Pero es fácil entender que se agravaría el problema si los bachilleres que ingresan no tienen la oportunidad de continuar su formación en Lengua.

A esto se agrega que, aun suponiendo que la población estudiantil tenga las condiciones ideales de entrada, es necesario desarrollar en todo estudiante universitario un nivel de competencia superior, que implique una conducta gerente, analítica, crítica y productiva frente al hecho lingüístico. El estudiante debe ser capaz de manejar información de manera eficaz, debe ser capaz de producir información usando las estrategias idóneas para el logro de una comunicación efectiva, debe ser capaz de reconocer y utilizar estrategias lingüísticas que le proporcionen un resultado producto del trabajo conciente e intencionado. Indudablemente, esto no se logra con una asignatura, sino a lo largo de una carrera, en un ambiente general que contribuya con esta tarea. Pero **Lengua y Comunicación** se debe convertir en el regulador de esa búsqueda y debe dictar pautas, bases y estrategias.

Si recordamos lo esquematizado en la tabla 8 de la página 60 nos damos cuenta de que el estudiante debe tener una serie de habilidades de lenguaje imprescindibles para aprender a enfrentar prácticas discursivas y situaciones de comunicación muy específicas de la carrera ingenieril. En tercer lugar, pues, **Lengua y Comunicación** debe brindar la posibilidad de desarrollar esas habilidades, debe preparar el terreno para el aprendizaje de prácticas profesionales, tales como la redacción de informes, la elaboración de ponencias, la redacción de proyectos, la redacción de tesis, la elaboración de presentaciones orales, el manejo racional de considerables volúmenes de información escrita.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

Hay otro aspecto sobre el cual es obligatorio reflexionar cuando hablo de un nuevo programa para la asignatura. No me queda duda, después del trabajo a lo largo de varios semestres, de que el estudiante que ingresa a la Facultad necesita un trabajo guía para asumir la tarea de leer y escribir de forma correcta, crítica, analítica, productiva y con fines específicos. Pero tampoco me cabe duda de que ese estudiante no conoce de qué trata realmente el asunto. Además de las carencias en su formación lingüística, no tiene conciencia de su necesidad e, incluso, una absurda división entre ciencias y humanidades le ha mal enseñado que la preocupación por su formación lingüística es innecesaria e improductiva. El hecho de ser dueño de un instrumento fundamental de comunicación, de trabajo, de desarrollo profesional no pertenece a las ciencias ni a las humanidades ni a las ciencias sociales o financieras. Pertenece a la vida académica y profesional en general, y transmitir esta idea y trabajar en y por ella debe ser tarea de la asignatura **Lengua y Comunicación**.

En relación con esta carencia de conciencia de la cual hablo se evidencia un hecho que debe ser tomado en cuenta. Los bachilleres que ingresan a la Facultad son, en su mayoría, muchachos muy jóvenes, recién egresados de la educación media, que no tienen madurez intelectual ni académica para iniciar un proceso de apropiación de su formación. Muchas veces el trabajo del docente se vierte sobre una actitud facilista o dependiente o de exclusión de esos estudiantes. Además, nos encontramos con vacíos de información, desconocimiento del mundo circundante, incapacidad para producir pensamientos propios, a lo cual se agrega carencia de métodos de estudio y de trabajo.

Así, **Lengua y Comunicación** debe estar alerta frente a esta carencia y, dado que el estudio de la Lengua es imposible sin el piso de un contenido, se hace necesario tomar previsiones para enfrentar esta realidad y hacer de la asignatura algo que no se desarrolle en el aire o en el vacío. Indudablemente, en este sentido también es inevitable hablar de estrategias de trabajo, pero éstas deben estar delineadas por un concepto general que sea aclarado por la cátedra.

PROPÓSITO DE LENGUA Y COMUNICACIÓN

Por lo que hemos ido desarrollando podemos atisbar que la asignatura debe tener un propósito bien definido. Afirmar que *mejorar la actuación lingüística de los alumnos es nuestro propósito esencial* y que este propósito está sustentado en un programa que comprende las *áreas de lectura, comunicación oral y expresión escrita*, es algo muy amplio que no determina realmente hacia dónde tiene que encaminarse la asignatura.

Dado que un nuevo programa de **Lengua y Comunicación** para la Facultad de Ingeniería no debe desligarse de lo que es la necesidad auténtica de la Facultad, el propósito de la asignatura debe girar en torno a la posibilidad de ofrecer al estudiante el espacio para continuar su formación lingüística, ascender a un nivel analítico, crítico y productivo en lo que se refiere a habilidades de redacción y lectura, y echar bases sólidas para enfrentar la praxis comunicativa que su desarrollo académico y profesional específico le exigirá.

Pienso que debe constituirse efectivamente una cátedra **Lengua y Comunicación**, que tenga como objetivos estructurar un material funcional; diseñar técnicas y estrategias instruccionales efectivas; diseñar un programa que capacite al estudiante en la producción de textos informativos auténticos, coherentes y expresivos, y en el manejo analítico, crítico y gerencial de información; idear instrumentos de evaluación confiables y estándares; y dictar líneas de estudio e investigación que, dentro del área, se inscriban en lo que son los intereses generales y fundamentales de la Facultad de Ingeniería.

OBJETIVOS TERMINALES DE LENGUA Y COMUNICACIÓN

De acuerdo al propósito antes descrito, y pensando en tareas específicas que los participantes deben realizar, yo propongo que la asignatura **Lengua y Comunicación** tenga los objetivos terminales que se muestran en la Tabla 10 de la página siguiente.

Vemos que en los tres objetivos se habla del texto informativo, ya que es el natural para la práctica académica y profesional del ingeniero. Dado que en el propósito nos referimos a redacción y lectura, uno de los objetivos generales se

orienta hacia las habilidades de escritura y el otro hacia habilidades de comprensión. Lo importante es que con el manejo del texto informativo se llegue a un nivel de análisis, crítica y producción lingüístico.

Objetivos terminales	Tareas que implica
1. Analizar las características generales y específicas del texto informativo	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización del texto informativo • Reconocimiento de coherencia y cohesión • Lectura de texto informativo coherente y cohesionado • Redacción de texto informativo coherente y cohesionado
2. Leer textos informativos, de diversa índole temática y estructural, de forma comprensiva, analítica y crítica.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de vocabulario y referencias culturales y técnicas • Reconocimiento de estructura de oraciones • Reconocimiento de estructura de párrafos • Reconocimiento de estructura de composición • Reconocimiento de estructura de ideas e información • Elaboración de resumen y comentario crítico de texto informativo
3. Redactar textos informativos, de diversa índole temática y estructural, que resulten auténticos, coherentes y expresivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de vocabulario y referencias culturales y técnicas • Estructuración de oraciones • Estructuración de párrafos • Diseño de plan de composición • Estructuración de ideas • Elaboración de bosquejo de texto • Redacción de texto informativo

Tabla 10: Objetivos terminales para el programa de Lengua y comunicación

CARÁCTER PRÁCTICO DE LENGUA Y COMUNICACIÓN Y NIVELES DE TRABAJO

Algo usual a la hora de diseñar una asignatura es aclarar si ella es teórica o práctica. Generalmente, se ha afirmado que **Lengua y Comunicación** es o debe ser una materia teórico-práctica. Se ha entendido que tiene un componente teórico porque se plantea que la enseñanza de ciertos conceptos y leyes es fundamental cuando se está trabajando con una lengua. Sobre estos conceptos y leyes se levantaría el trabajo práctico que es realmente el fundamental de la asignatura.

A mi manera de ver el asunto, en el nivel superior el trabajo de la asignatura debe ser eminentemente práctico y entenderse bajo la modalidad de “taller”. Propongo que el estudiante lea y escriba constantemente, y que esas actividades sean guiadas por el docente para que adquieran los rasgos que deseamos en el nivel superior. El estudiante más que recibir, buscar o manipular una información teórica, debe tomar conciencia, a través del contacto con la autenticidad del texto, de cuáles son los rasgos que caracterizan el trabajo que él debe realizar. El estudio de la lengua debe ser promovido en el uso mismo de la lengua, el cual, como he venido afirmando, debe ser específico y funcional en la Facultad de Ingeniería.

Planteo que el trabajo se realice en progresión, de lo pequeño y reducido, a lo grande y amplio. Los contenidos deben trabajarse de forma flexible y modular. Se pautan seis secuencias para el desarrollo del trabajo, las cuales pueden ser ordenadas de forma progresiva, de acuerdo a las características del grupo y a la naturaleza misma del docente. Ellas son:

- rasgos del texto informativo
- la palabra
- el sintagma
- la oración
- el párrafo
- el texto.

A pesar de esa libertad, yo propongo, como explico detalladamente en las estrategias, que comencemos el trabajo en la dimensión del párrafo. Lo que sí es

importantísimo destacar es que todos los contenidos deben ser abordados en cuatro niveles (ver Anexo E, p. 185) que, entonces, tendrán una naturaleza transversal en el trabajo:

- Nivel formal
- Nivel sintáctico
- Nivel semántico
- Nivel textual

Sin embargo, quiero sostener enfáticamente que no debemos comenzar con niveles elementales de uso de la lengua. El estudiante que ingresa a la Facultad y, por tanto, a cursar **Lengua y Comunicación** debe tener, por lo menos, destrezas ya adquiridas para la correcta acentuación, ortografía, puntuación y construcción sintáctica de la oración. No es posible que en el nivel de la educación superior se inviertan recursos en aspectos académicos que debieron ser abordados con resultados exitosos en la primera y la segunda etapas de la Escuela Básica. Como ya he indicado anteriormente, estoy convencida de que debemos atender el carácter deficiente de la competencia lingüística de nuestros estudiantes. Por ello, afirmé que ésta es una de las razones que hace imprescindible la presencia de **Lengua y Comunicación** en la Facultad. Pero una cosa es establecer un puente efectivo entre carencias que pueda traer un egresado del último grado de Educación Media y otra devolvernos al nivel de la Educación Básica. Ciertamente sufrimos el problema, pero lo sufrimos todos, no sólo la cátedra de **Lengua y Comunicación**. Por tanto, pienso que las medidas deben ser tomadas a nivel de Facultad; la cátedra puede diseñar un programa especial y guiar su aplicación.

MÉTODOS DE TRABAJO

Podríamos hablar de diversos métodos de trabajo útiles a lo largo del desarrollo de la asignatura. Estos métodos serán seleccionados por el profesor de acuerdo a la situación específica de aprendizaje, las características peculiares del grupo e, incluso, la propia identidad pedagógica del docente.

En primer lugar, hacemos referencia a la charla como una posibilidad de presentación formal de los contenidos, pautas de trabajo, caracterizaciones generales. El estudio de caso también puede ofrecer una gran alternativa de trabajo, puesto que al presentar un texto real el alumno puede diagnosticar e identificar problemas de lenguaje y ofrecer soluciones; del mismo modo puede aprender a identificar textos de calidad. Puede usarse la demonstración al redactar en grupo textos modelos, con la participación activa del grupo, la cual podría ser generada a través de la tempestad de ideas. Por último, se plantea que es fundamental el trabajo de taller, lo cual significará la práctica escrita e, incluso, oral de los estudiantes.

Los medios para desarrollar el trabajo, con los métodos anteriormente expuestos, son simples. Como medio de exhibición es necesario el pizarrón, como medio real, el profesor, y como medio impreso, fotocopias de textos seleccionados por el docente. Lo ideal es que el curso sea desarrollado en un aula dotada de tantas computadoras como participantes haya en la sección. Los procesadores de palabras brindan hoy día una fabulosa oportunidad para componer textos de forma más rápida y con resultados óptimos. Es importantísimo que nuestros estudiantes se apropien de esta herramienta y la usen de una forma natural.

ÁREAS DE LA ASIGNATURA

La práctica constante y supervisada debe ser realizada en el marco de las dos áreas que ya he determinado en los objetivos terminales: lectura y expresión escrita. Ambas, aunque son susceptibles de ser separadas para el análisis y el aprendizaje, se deben ejercitar paralelamente, con estrategias que las incluyan y les permitan co-adyuvarse. Probablemente llama la atención el hecho de que no hable de expresión oral o “comunicación oral” tal como está expresado en el programa actual. Pienso que, como en la escritura y la lectura, el trabajo con la expresión oral debe ser constante y continuo. ¿Cómo desarrollar destrezas de expresión oral profesional y de alto nivel en una asignatura que tiene un tiempo tan reducido y un promedio de estudiantes por sección tan elevado? Integrar objetivos que enfoquen ese contenido no sería otra cosa más que hacer un

simulacro, cumplir un formalismo y limitar las condiciones para el trabajo con la escritura y la lectura.

Algunas escuelas de la Facultad incluyen en sus programas de estudio la asignatura **Redacción de Informes**, algunas como electiva otras como obligatoria. En esta materia, los estudiantes ya tienen por lo menos la idea de lo que es el trabajo profesional y la seriedad de la formación académica. Expresión oral debe incluirse dentro de sus contenidos con un peso significativo y orientada a lo que en la práctica profesional es llamado hoy día Presentación Oral. Esto, como el lector ya indudablemente lo ha pensado, es materia de otro trabajo y, por tanto, está fuera de discusión en este espacio.

RELACIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS

La asignatura **Lengua y Comunicación** por sí sola puede significar una gran adquisición para el estudiante en su proceso de formación. Pero, indudablemente, ella no puede ofrecer el desarrollo de un proceso completo en lo que a fortalecimiento de habilidades de lenguaje y comunicación en ingeniería se refiere. Yo propongo desarrollarlas en tres etapas o fases que corresponderían a tres asignaturas. En líneas generales hablaré de esta propuesta que debe ser desarrollada extensamente en otra oportunidad, preferiblemente por la cátedra y no por un único profesor.

Tentativamente las tres asignaturas tendrían los siguientes nombres: **Lengua y Comunicación, Técnicas Específicas de Redacción y Manejo de Información, y Redacción Profesional**. Todas estarían sustentadas sobre una gramática del texto y del discurso, tendrían un enfoque eminentemente comunicacional y se conectarían con la asignatura del nivel superior y con el trabajo ingenieril al final del proceso.

En la primera fase, se afianzarían bases para la construcción y la comprensión textual y el uso de la lengua en general. El presente trabajo es, justamente, una propuesta para el desarrollo de esta etapa.

En la segunda fase, se diseñarían estrategias para el manejo de técnicas específicas relacionadas con los tipos de texto y situaciones comunicativas que

enfrentará el ingeniero. Esta etapa implica la creación absoluta de la asignatura. (Hay un absoluto vacío al respecto en la Facultad)

En la tercera fase, el participante tendría tres tareas fundamentales: diseñar proyectos; elaborar presentaciones orales; y redactar informes, documentos, artículos y ponencias. La asignatura **Redacción de Informes** que, como ya indiqué anteriormente, es obligatoria en algunas escuelas y electiva en otras, debe rediseñarse en función de cubrir esta tercera etapa.

EVALUACIÓN

Es necesario indicar, en primer lugar, que el plan, las estrategias y los instrumentos de evaluación deben ser de antemano conocidos por los participantes, puesto que el trabajo práctico debe realizarse en función del mejoramiento y la calificación. A través de la evaluación se pretenderá determinar el grado de logro de los objetivos planteados en cada lapso, obtener información para tomar decisiones sobre los métodos, definir juicios comunicables al alumno en forma de recomendación, y determinar y calificar los productos.

El trabajo práctico será calificado por el docente a través de una medición objetiva de los diversos aspectos trabajados. En ello ayudará la aplicación de una evaluación por criterios, y no por normas, puesto que lo que se busca determinar es qué es lo que puede hacer el estudiante y si su ejecución es superior o inferior al dominio descrito en el objetivo, independientemente de que sea superior o inferior al de sus compañeros o al del profesor.

En el proceso de evaluación se deben seleccionar estrategias que ayuden a medir realmente lo que se quiere medir, y no un nivel ideal y utópico en el uso de la lengua. Exactitud, precisión y consistencia son los rasgos que deben circunscribir la selección de las estrategias, las cuales pueden variar de acuerdo a lo que se desee verificar.

Indudablemente, en una asignatura como **Lengua y Comunicación** la evaluación debe ser formativa y sumativa. La ventaja está en que la evaluación formativa, al ser diaria y detalladamente pautaada, es susceptible de recibir calificación cuantitativa. Así, no se tendrán actividades para evaluación formativa y

actividades para evaluación sumativa, sino que todo trabajo práctico de cada individuo tendrá la doble función.

Predominará como instrumento de evaluación la prueba tipo ensayo. Ella, por naturaleza, permitirá observar procesos mentales complejos ineludibles en el procesamiento de información: enfocar, organizar, desarrollar, resumir, seleccionar, jerarquizar ideas. También brinda la posibilidad de evidenciar capacidades y habilidades complejas: aplicar conocimientos, resolver problemas, sintetizar, analizar y evaluar; habilidad creativa, habilidad lingüística, habilidad de razonamiento. Por último, la prueba de ensayo es un instrumento que posibilita la observación de hábitos de estudio, la profundidad en el procesamiento de información y la forma de presentación de trabajo.

La libertad que la prueba tipo ensayo da al alumno, en cuanto a la posibilidad de consultar textos, cuadernos, fichas, apuntes, y generar respuesta propia, hace que sea un instrumento ideal para ser empleado en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en educación superior.

Para evitar la subjetividad que este instrumento puede implicar, es necesario que los docentes determinen estrictamente los criterios de corrección de cada prueba. Se recomienda, por ejemplo, elaborar una lista de cotejo con todos y cada uno de los aspectos que el alumno debe manejar en la prueba práctica.

EL EQUIPO DE TRABAJO

Para la constitución de la cátedra es necesaria también la constitución del equipo de trabajo adecuado. Es obvio que los integrantes de éste deben ser profesores cuya formación académica esté circunscrita al área de Lengua y cuyo interés profesional se oriente al estudio y enseñanza de la misma. Afirmo esto porque por lo que he observado hay una tendencia, en nuestro país, a pensar que “clases de castellano” las puede dar cualquiera que hable y escriba la lengua con un nivel razonable de propiedad, no importa la disciplina en la que se haya formado ni a la que le haya dedicado horas de estudio e investigación. Este hecho no es más que un síntoma del bajo nivel de nuestra formación lingüística.

Además, tal como expresa la comunidad de la Facultad, según el ya mencionado trabajo de ascenso de la profesora Penín¹, es recomendable que los profesores de las asignaturas socio-humanísticas, dentro de las cuales es vista **Lengua y Comunicación**, tengan conocimiento de la realidad ingenieril. Esto es lógico si ya se ha aceptado que las asignaturas del Departamento de Enseñanzas Generales deben tener un enfoque aplicado a la ingeniería.

¹ Evaluación de los objetivos socio-humanísticos en la Facultad de Ingeniería de la U.C.V. (1988)

PROPUESTA DE PROGRAMA PARA LENGUA Y COMUNICACIÓN

PRESENTACIÓN

La asignatura **Lengua y Comunicación** surgió dentro de la Facultad de Ingeniería como una necesidad académica ineludible. El procesamiento de información es concomitante a los estudios de educación superior, lo cual supone la obligatoriedad de poseer habilidades para la lectura y la escritura crítica, productiva y creativa.

Los estudiantes a los cuales está dirigida la asignatura serán futuros profesionales de la ingeniería, en alguna de sus diversas ramas. Ello impone, entonces, que la orientación de este programa sea hacia el área ingenieril.

Muchos son los profesionales que carecen de herramientas fundamentales para la comunicación efectiva, que no saben ajustar su discurso a las exigencias de su ámbito laboral y a las especificidades de su especialidad. Del mismo modo, no es difícil toparnos con deficiencias para el manejo de esa voluminosa y cambiante información a la que está sometido el profesional de hoy.

Lograr efectividad en el uso de la lengua, desde una perspectiva comunicacional, significa transitar un largo y exigente camino. Así, **Lengua y Comunicación** aspira recorrer, en el tiempo disponible en un semestre académico, una primera etapa en la que se afianzarán bases para el procesamiento textual y el uso de la lengua en general.

El contenido del presente programa es resultado de investigaciones en el área de Lingüística, de la experiencia docente en la Facultad de Ingeniería y de la asistencia a seminarios, coloquios y encuentros profesionales. El programa está construido sobre una base actualizada de conceptos y estrategias, que ha sido adaptada de una forma sencilla a la necesidad académica y profesional de los participantes.

Se pretende que los participantes se apropien de estos conceptos y estrategias, que tomen conciencia de que sí es posible y necesario lograr

excelencia en el uso de la lengua como instrumento que puede apoyarlos en su rendimiento académico y profesional, y que descubran las posibilidades de lograr una comunicación efectiva y productiva. Por ello, no se dejan las estrategias en los libros, sino que se propone trabajar con una metodología de taller, donde el participante se verá realmente involucrado de forma activa en todos los aspectos que implica el procesamiento de información.

REQUISITOS

Ninguno

NÚMERO DE HORAS

Tres

UNIDADES CRÉDITO

Dos

CARÁCTER

Obligatoria

NÚMERO MÁXIMO DE PARTICIPANTES

20

CÓDIGO

000183

FECHA DE EMISIÓN

Semestre 2001-1

PROFESORA

G. Iraima Mogollón M.

PROGRAMA PARA LENGUA Y COMUNICACIÓN

PROPÓSITO: ofrecer al estudiante el espacio para continuar su formación lingüística, ascender a un nivel analítico, crítico y productivo en lo que se refiere a las habilidades de redacción y lectura, y echar bases sólidas para enfrentar la praxis comunicativa que su desarrollo académico y profesional en el área de la Ingeniería le exigirá.

OBJETIVOS TERMINALES:

- Analizar las características generales y específicas del texto informativo.
- Redactar textos informativos, de diversa índole temática y estructural, que resulten auténticos, coherentes y expresivos.
- Leer textos informativos, de diversa índole temática y estructural, de forma comprensiva, analítica y crítica.

UNIDADES DE CONTENIDO	SECUENCIAS DE DESARROLLO	NIVELES TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none">• Características del texto informativo• Redacción de textos informativos• Lectura crítica del texto informativo	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento de rasgos• La palabra• El sintagma• La oración• El párrafo• El texto	<ul style="list-style-type: none">• Nivel formal• Nivel sintáctico• Nivel semántico• Nivel discursivo

UNIDAD DE CONTENIDO I: EL TEXTO INFORMATIVO

Conducta inicial	Objetivo terminal	Objetivos de capacitación	Contenido
	1 Analizar las características generales y específicas del texto informativo	1.1 Comprender el carácter informativo de un texto, identificando en él las características pertinentes. 1.2 Identificar los elementos claves de cohesión y coherencia del texto informativo. 1.3 Identificar los elementos claves de la descripción, la narración y la exposición, en el texto informativo. 1.4 Identificar los elementos claves de la argumentación. 1.5 Redactar y leer párrafos de carácter informativo para identificar y aplicar los rasgos pertinentes.	1.1 Transmisión de información 1.2 Planteamiento de valor veritativo 1.3 Interpretación única 1.4 Denotación y connotación 1.5 Lenguaje objetivo 1.6 Cohesión y coherencia 1.7 Narración, descripción, exposición 1.8 Argumentación

UNIDAD DE CONTENIDO II: REDACCIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS

Conducta inicial	Objetivo terminal	Objetivos de capacitación	Contenidos
El participante debe utilizar con propiedad las técnicas básicas de redacción.	2 Redactar textos informativos, de diversa índole temática y estructural, que resulten auténticos, coherentes y expresivos.	<p>2.1 Estructurar oraciones sintácticamente correctas.</p> <p>2.2 Utilizar un vocabulario adecuado al nivel superior, funcional y eficaz.</p> <p>2.3 Redactar párrafos informativos</p> <p>2.4 Redactar párrafos informativos cohesionados y coherentes en su constitución interna y externa.</p> <p>2.5 Redactar párrafos informativos descriptivos, narrativos y expositivos, coherentes y cohesionados en su constitución interna y externa.</p> <p>2.6 Redactar párrafos argumentativos, cohesionados y coherentes, en su constitución interna y externa.</p> <p>2.7 Redactar párrafos informativos de diversos tipos, coherentes y cohesionados en su constitución externa e interna.</p> <p>2.8 Elaborar bosquejos-diseños que contemplen el planteamiento, las ideas básicas y los recursos de un posible texto.</p> <p>2.9 Redactar un texto informativo sobre un asunto profesional de actualidad, de dos cuartillas de extensión, y con absoluta coherencia.</p>	<p>2.1 El proceso de escritura</p> <p>2.2 El vocabulario</p> <p>2.3 La oración</p> <p>2.4 El párrafo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de párrafo - Estructuras del párrafo - Cohesión y coherencia en el párrafo <p>2.5 Órdenes discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narración - Descripción - Exposición <p>2.6 Argumentación</p> <p>2.7 El texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema, planteamiento central, ideas principales - El bosquejo - El borrador - La edición - Cohesión y coherencia en el texto

UNIDAD DE CONTENIDO III: LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS INFORMATIVOS

Conducta inicial	Objetivos terminales	Objetivos de capacitación	Contenidos
<p>El participante debe utilizar con propiedad las técnicas básicas de lectura.</p>	<p>3 Leer textos informativos, de diversa índole temática y estructural, de forma comprensiva, analítica y crítica.</p>	<p>3.1 Analizar el vocabulario de textos informativos de diversa índole. 3.2 Analizar las estructuras externa e interna de párrafos informativos de diferente tipo. 3.3 Analizar los elementos de cohesión y coherencia de párrafos informativos. 3.4 Analizar párrafos informativos de carácter descriptivo, narrativo y expositivo. 3.5 Analizar técnicas de argumentación en textos informativos. 3.6 Reconocer las características de diversos tipos de párrafo en textos informativos. 3.7 Discernir el tema, el planteamiento central y las ideas principales de textos informativos de diversa índole. 3.8 Elaborar esquemas, resúmenes y comentarios críticos de textos informativos de diversa índole.</p>	<p>3.1 El proceso de lectura 3.2 El vocabulario 3.3 La oración 3.4 El párrafo - Tipos de párrafo - Estructuras del párrafo - Cohesión y coherencia en el párrafo 3.5 Órdenes discursivos - Narración - Descripción - Exposición 3.6 Argumentación 3.7 El texto - Tema, planteamiento central, ideas principales - El esquema - El resumen - El comentario crítico - Cohesión y coherencia en el texto</p>

MÉTODOS Y MEDIOS

Las Unidades de Contenido serán trabajadas simultáneamente. En cada una de las secuencias del desarrollo del trabajo serán abordadas las características del texto informativo y, al mismo tiempo, se realizarán actividades de lectura y redacción. Todo ello en los cuatro niveles transversales. Las secuencias de desarrollo pueden ser llevadas a cabo de forma circular o lineal.

Para la realización de las actividades se pueden utilizar diversos métodos como charla, estudio de caso, demostración, tempestad de ideas; aunque el método por excelencia debe ser el de taller, lo cual significa la práctica de escritura y lectura constante por parte de los participantes.

Las actividades se realizarán en un salón de clases con mesas adecuadas para la lectura y la escritura, aunque lo ideal es un salón equipado con tantas computadoras como participantes.

PLAN DE EVALUACIÓN

La evaluación es continua, ya que serán realizadas actividades de redacción y evaluación semanalmente. Estas actividades recibirán el nombre de **práctica**. También es acumulativa porque las calificaciones obtenidas en cada una de las prácticas serán promediadas para obtener una calificación final; del mismo modo, los objetivos y contenidos presentes en cada práctica se van sumando a los de las prácticas siguientes, hasta llegar a prácticas finales que acumulan el contenido total del programa.

Las prácticas tienen la siguiente administración

Semana	Práctica	Porcentaje
1	Diagnóstico	0%
2-8	1-2-3-4-5-6	15%
9-14	7-8-9-10-11-12	35%
15	Final-1	25%
16	Final-2	25%

- Las prácticas serán regresadas a los estudiantes, con la corrección y calificación del profesor, en la sesión siguiente a la de su elaboración.
- El estudiante puede faltar a una de las prácticas entre la 1 y la 12. En tal caso sólo se promediarán las calificaciones de once prácticas.
- Las prácticas finales son irrecuperables. La inasistencia a una de ellas será calificada con 01.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Semana	Lectura	Escritura	Práctica
1	Presentación del curso Actividad de diagnóstico Características del texto informativo		Diagnóstico
2	Análisis de párrafos informativos	Redacción de párrafos informativos	1
3	Análisis de cohesión y coherencia de párrafos informativos	Redacción de párrafos informativos cohesionados y coherentes	2
4	Análisis de párrafos informativos descriptivos, narrativos y expositivos	Redacción de párrafos informativos descriptivos, narrativos y expositivos, cohesionados y coherentes	3
5	Análisis de técnicas de argumentación	Aplicación de técnicas de argumentación	4
6	Análisis de técnicas de argumentación	Aplicación de técnicas de argumentación	5
7	Análisis de párrafos de introducción, desarrollo, transición y cierre en textos informativos.	Redacción de párrafos de introducción, desarrollo y cierre, cohesionados y coherentes, para textos informativos.	6
8	Análisis de párrafos de introducción, desarrollo, transición y cierre en textos informativos.	Redacción de párrafos de introducción, desarrollo y cierre, cohesionados y coherentes, para textos informativos.	7
9	Análisis de la estructura de ideas, la estructura de composición, los elementos de cohesión y coherencia, los órdenes discursivos, y los recursos de argumentación de un texto informativo		8
10	Elaboración de esquema de un texto informativo	Elaboración de bosquejo para un texto informativo	9
11	Elaboración de resumen de un texto informativo	Redacción de un texto informativo	10
12	Comentario crítico de un texto informativo		11
13		Redacción de un texto informativo	12
14	Comentario crítico de un texto informativo	Redacción de un texto informativo	13
15	Práctica final de lectura		Final-1
16		Práctica final de redacción	Final-2

ADMINISTRACIÓN DE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y TIEMPO

Semana	Objetivo terminal	Objetivos de capacitación	Contenido
1	1	1.1 – 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 - 1.5
	3	3.1 -	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4
2	1	1.1 – 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 – 1.5
	2	2.1 – 2.2 – 2.3	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4
	3	3.1 – 3.2	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4
3	1	1.1 – 1.2 – 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 – 1.5 – 1.6
	2	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4
	3	3.1 – 3.2 – 3.3	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4
4	1	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 – 1.5 – 1.6 – 1.7
	2	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 – 2.5	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 – 2.5
	3	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 –	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 – 3.5
5	1	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 – 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 – 1.5 – 1.6 – 1.7 – 1.8
	2	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 – 2.5 – 2.6	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 – 2.5 – 2.6
	3	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 – 3.5	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 – 3.5 – 3.6
6	ídem	ídem	Ídem
7	1	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 – 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 – 1.5 – 1.6 – 1.7 – 1.8
	2	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 – 2.5 – 2.6 – 2.7	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 – 2.5 – 2.6
	3	– 3.2 – 3.3 – 3.4 – 3.5 – 3.6	3.1 - 3.2 – 3.3 – 3.4 – 3.5 – 3.6
8	ídem	ídem	Ídem

semana	Objetivo terminal	Objetivos de capacitación	Contenidos
9	1	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5 – 1.6 – 1.7 – 1.8
	3	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 3.5 – 3.6 – 3.7	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 3.5 – 3.6 – 3.7
10	1	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5 – 1.6 – 1.7 – 1.8
	2	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 2.5 – 2.6 – 2.7 – 2.8	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 2.5 – 2.6 – 2.7
	3	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 3.5 – 3.6 – 3.7 – 3.8	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 3.5 – 3.6 – 3.7
11	1	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5 – 1.6 – 1.7 – 1.8
	2	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 2.5 – 2.6 – 2.7 – 2.8 2.9	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 2.5 – 2.6 – 2.7
	3	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 3.5 – 3.6 – 3.7 – 3.8	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 3.5 – 3.6 – 3.7
12	1	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5 – 1.6 – 1.7 – 1.8
	3	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 3.5 – 3.6 – 3.7 – 3.8	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 3.5 – 3.6 – 3.7 – 3.8
13	1	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5 – 1.6 – 1.7 – 1.8
	2	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 2.5 – 2.6 – 2.7 – 2.8 2.9	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 2.5 – 2.6 – 2.7
14	1	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5	1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 1.5 – 1.6 – 1.7 – 1.8
	2	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 2.5 – 2.6 – 2.7 – 2.8 2.9	2.1 – 2.2 – 2.3 – 2.4 2.5 – 2.6 – 2.7
	3	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 3.5 – 3.6 – 3.7 – 3.8	3.1 – 3.2 – 3.3 – 3.4 3.5 – 3.6 – 3.7
15	1 – 2 - 3	Todos	Todos
16	1 – 2 - 3	Todos	Todos

BIBLIOGRAFÍA PARA EL DOCENTE

- ALFONZO, I. (1997). **El texto informativo. Su naturaleza, lectura y producción en la educación universitaria.** Caracas: contexto editores
- BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997). **Introducción a la lingüística del texto.** Barcelona: Ariel
- BERNÁRDEZ, E. (1982). **Introducción a la lingüística del texto.** Madrid: Espasa Calpe
- BROWN, G. y YULE, G. (1993). **Análisis del discurso.** España: Visor Libros
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). **Las cosas del decir.** Barcelona: Ariel
- CASSANY, D. (1991). **Describir el escribir.** Barcelona: ed. Paidós
- CASSANY, D. (1999). **La cocina de la escritura.** Barcelona: Anagrama
- CREME, P. y LEA, M. (2000). **Escribir en la universidad.** España: Gedisa
- DÍAZ, A. (1995). **Aproximación al texto escrito.** Medellín: Universidad de Antioquia
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. (1993). **Teoría y práctica de la construcción del texto.** Barcelona: Ariel
- PORTOLÉS, J. (1998). **Marcadores del discurso.** Barcelona: Ariel
- PUENTE, A. (1991). **Comprensión de la lectura y acción docente.** Madrid: Pirámide
- RODRÍGUEZ, E. y LAGER, E. (1997). **La lectura.** Cali: Universidad del Valle
- TOLCHINSKY, L. (1993). **Aprendizaje del lenguaje escrito.** Barcelona: anthropos
- VILLEGAS, C. (1994). **Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna.** Caracas: Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

BIBLIOGRAFÍA PARA EL PARTICIPANTE

- *Lengua y Comunicación*. Material mimeografiado elaborado por los profesores de la cátedra de Lengua y Comunicación, Departamento de Enseñanzas Generales, Facultad de Ingeniería, Universidad Central de Venezuela. 2001

PROPUESTA: ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA REDACCIÓN Y LA LECTURA

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

La propuesta de un nuevo programa para la asignatura **Lengua y Comunicación** descrita en el apartado anterior, no significa un cambio caprichoso de contenidos, objetivos y plan de evaluación. Como ya se ha aclarado, responde a un proceso de estudio y reflexión sobre diversos aspectos de la enseñanza de la lengua. Dado este proceso, pude observar claramente que un programa para una asignatura está sustentado sobre unas coordinadas que determinan el trabajo de todo el equipo, y que ellas deben responder a los lineamientos y especificaciones de ese programa.

No existe en el Departamento de Enseñanzas Generales ningún documento que dicte las directrices de trabajo para los profesores. No hay coordinación de cátedra, ni profesores de escalafón que orienten el trabajo del equipo. La aplicación del programa actual se realiza sin pautas acordadas por un grupo de trabajo y, lo que es peor aún, no hay evaluación de los resultados obtenidos con los métodos de enseñanza puestos en práctica. De esta forma, cada uno de los docentes apela a su experiencia, sus conocimientos, su sentido común, su propia naturaleza personal y desarrolla el trabajo de la manera que considera más conveniente, de acuerdo a unos criterios establecidos por él mismo.

Elaborar un nuevo programa y repetir la experiencia de la falta de pautas de trabajo sería desperdiciar un esfuerzo y haber trabajado sin proyección. Pienso que es fundamental que el equipo de trabajo de la cátedra **Lengua y Comunicación** tenga criterios comunes a partir de los cuales pueda desarrollar estrategias de instrucción específicas. Así, me animo a exponer acá algunas consideraciones generales sobre nuestros posibles métodos de trabajo, estrategias pedagógicas generales para la asignatura, y estrategias específicas

para el aprendizaje de habilidades de escritura y lectura. Algunas las encontré en el material revisado y luego fueron reformuladas en función de nuestros estudiantes y de nuestra Facultad.

Intento que las estrategias instruccionales descritas sean un poco más actualizadas y efectivas que las utilizadas hasta estos momentos por el grupo de trabajo. Ello implica una necesaria disposición al cambio, lo cual, a su vez, significa una inversión de tiempo, esfuerzo y recursos. Sin embargo, esto no significa que debemos echar por la borda lo que hasta ahora nuestra experiencia ha validado como efectivo. En algún apartado anterior hablé de diversas tendencias o maneras de entender la acción pedagógica en materia de lengua. La idea no es enfrentarlas ni excluirlas, sino integrarlas por el bien del proceso educativo.

También hablé anteriormente de la necesidad de orientar la asignatura de acuerdo al perfil del egresado que se espera. Ello implica que el estudio de la lengua se debe ubicar dentro del ámbito de la ingeniería. Del mismo modo, las estrategias que tomemos en consideración, aunque sean aplicables en cualquier otro ámbito, deben apuntar hacia el propósito pautado por la asignatura para la Facultad.

CONSIDERACIONES GENERALES

Es conveniente asimilar que las estrategias instruccionales deben ser específicas para las condiciones de nuestros estudiantes. Ya hemos hablado de la carencia de conciencia sobre la necesidad de formarse lingüísticamente y sobre las limitaciones de lenguaje que poseen, además de la juventud académica e intelectual, el vacío de información, el desconocimiento del mundo circundante, la incapacidad para producir pensamientos propios, la carencia de métodos de estudio y de trabajo.

Es necesario tomar previsiones y desarrollar estrategias de trabajo que nos permitan enfrentar la situación, pero siempre en función del trabajo que la asignatura debe realizar y no en aras de las deficiencias. Es decir, debemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿cómo lograr que los participantes desarrollen

habilidades de lectura a nivel crítico y productivo y no distraer nuestra atención docente hacia problemas, por ejemplo, de concordancia u ortografía, o de desconocimiento del significado de palabras?

El programa indica que sus contenidos responden a un curso eminentemente práctico. Es justamente la práctica de trabajo lo que hace que este carácter se manifieste, de manera que las estrategias deben aplicarse bajo la modalidad de Taller: lectura y escritura constante.

Por ello, y dado el alcance del programa, he considerado oportuno describir estrategias instruccionales para la redacción y la lectura, así como, en los apartados siguientes, estrategias para la evaluación y la elaboración de materiales de instrucción. Hay semejanzas estructurales y funcionales entre las modalidades de escritura y lectura, sus procesos mentales ocurren paralelamente, es más, constituyen ambos un proceso único. Hablaré simultáneamente de las estrategias para ambas modalidades, puesto que es claro que pueden funcionar como las líneas paralelas de un mismo proceso de aprendizaje. De hecho, la lectura y la escritura deben ejercitarse al unísono. Sin embargo, en muchas ocasiones será inevitable hacer referencia a ellas de forma separada, sólo con la intención de ofrecer una descripción más clara de mi propuesta.

Cassany (1987) dice que adquirimos el código escrito leyendo y comprendiendo textos escritos. Es un proceso central y básico que nos permite llegar a usar la lengua productivamente. *De la única forma que adquirimos el código es mediante el input comprensivo, es decir, la comprensión de mensajes elaborados con el código que queremos dominar, fijándonos sobre todo en lo que dicen, en el contenido, y no tanto en cómo lo dicen, en la forma* (p. 72). Los textos que producimos se basan inicialmente en el sistema adquirido; los construimos partiendo de conocimientos que hemos adquirido subconcientemente.

Además del proceso de adquisición del código escrito, se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, el cual consiste en el estudio consciente y organizado de la lengua; si la lectura es suficiente se adquieren automáticamente las reglas gramaticales y textuales que se necesitan para escribir. Ahora bien, el aprendizaje sólo sirve para controlar y corregir los textos que se producen.

Como el trabajo de la asignatura será desarrollado bajo la modalidad de taller, y esto implica que la práctica del participante es fundamental para el rendimiento, el resultado que realmente nos interesa observar es justamente el de ese trabajo práctico. Así, las estrategias para lograr un buen aprendizaje de habilidades de escritura y lectura deben estar acompañadas de estrategias de evaluación de esas habilidades adquiridas. Las unas no se pueden desligar de las otras.

Un aspecto importante es que el participante mantenga contacto con la autenticidad del texto. No darán buenos resultados experiencias de trabajo donde el participante deba manipular conceptos, caracterizaciones o descripciones en abstracto. Lo que realmente vale es el procesamiento de textos, producidos por escritores hábiles, y la producción de textos, por parte de los participantes, para situaciones auténticas.

Esta experiencia constante con el texto debe realizarse de forma progresiva. Pienso que podemos llevar al participante de lo pequeño a lo grande, de lo reducido a lo amplio, en secuencias de trabajo que se introduzcan la una dentro de la otra, en forma espiral, hasta alcanzar una dimensión considerable. También podemos trabajar en forma circular, lo que significaría atender constantemente tanto los aspectos grandes como los pequeños. Lo que sí debemos descartar de plano es la tendencia a trabajar en forma lineal y fragmentada, pasando de un aspecto a otro sin establecer las naturales relaciones entre ellos.

Por ello he hablado de cinco secuencias de trabajo que tienen una forma flexible y modular: la palabra, el sintagma, la oración, el párrafo, el texto. Podríamos comenzar por la palabra y llegar hasta el texto, siempre acumulando las habilidades de las primeras secuencias en las siguientes (Fig. 1). Podríamos comenzar por el texto y volver constantemente sobre todas las otras instancias (Fig. 2). Lo que no podemos hacer es trabajar cada secuencia por separado y desconectadas de las demás (Fig. 3).

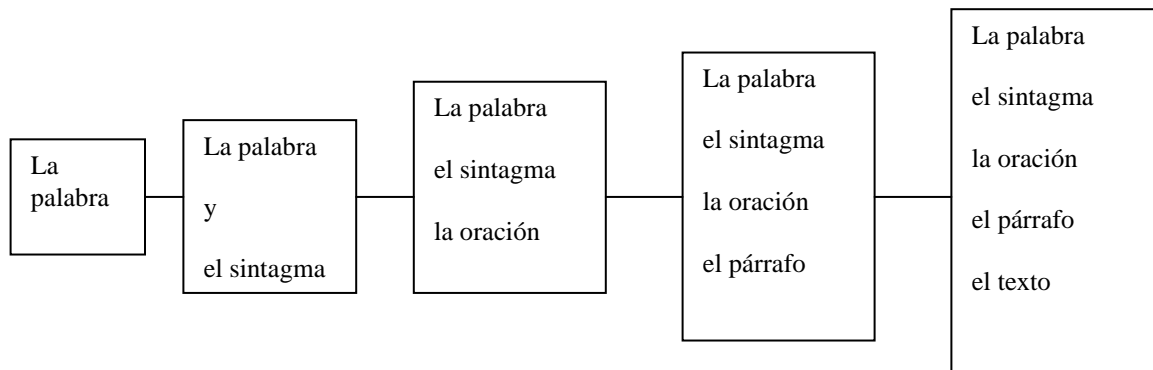


Figura 1: Secuencia de trabajo lineal y acumulativa

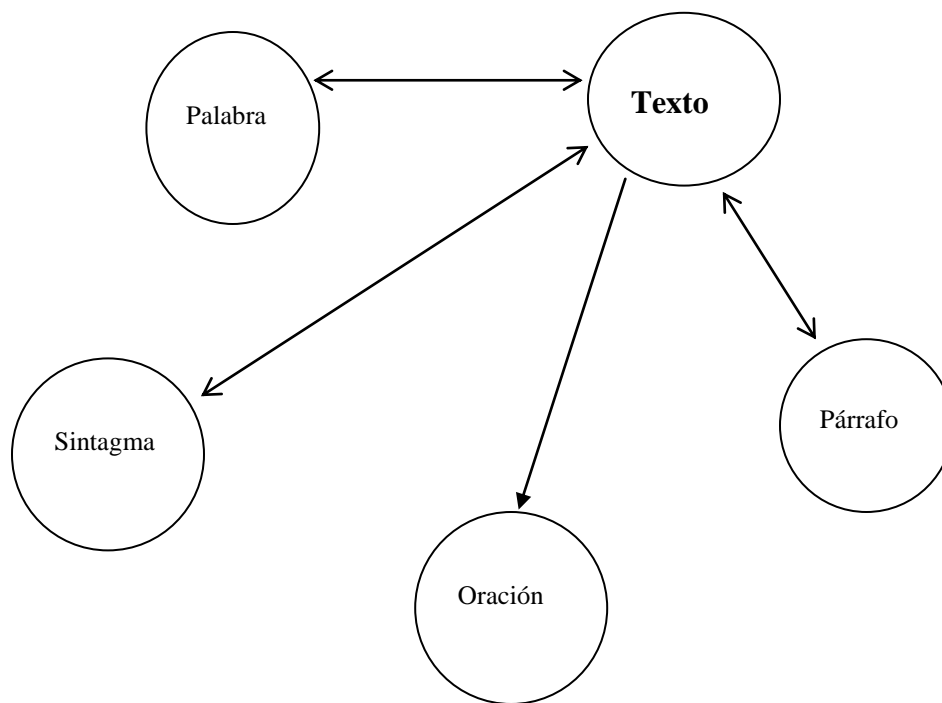


Figura 2: Secuencia de trabajo circular

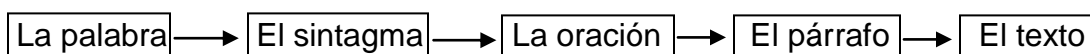


Figura 3: Secuencia de trabajo fragmentada

Más adelante aclararé por qué pienso que es conveniente comenzar el trabajo de lectura y escritura en la dimensión intermedia del párrafo. Desde allí

trabajar constantemente hacia dimensiones mayores y menores. En cada dimensión debemos pasearnos por el nivel formal, el sintáctico, el semántico y el pragmático.

Por último, en estas consideraciones generales, me gustaría transcribir una afirmación de Iraida Sánchez (1994), que sintetiza la manera adecuada de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en Lengua. Y es que hemos pensado en la forma como podríamos enseñar mejor, en la forma de convertirnos en profesores estrellas. En ese afán nos hemos olvidado de preguntar sobre la manera como el estudiante “aprende”. He entendido, después de revisar cierta bibliografía, que al lado de pensar cómo enseñar para luego colocar una nota calificatoria, debemos pensar cómo ocurre el proceso de **aprender**:

(...) la acción pedagógica debe reorientar su atención hacia el aprendizaje, es decir, hacia el desarrollo de las estrategias que pone en práctica una persona a la hora de adquirir, por sus propios medios, un conocimiento que no posee. En el ámbito de la didáctica de la escritura, tal cambio de rumbo supone el reemplazo de la clásica fórmula según la cual el profesor imparte una información común a todos los alumnos, por otra en la que el profesor auspicia la sistematización de estrategias cognoscitivas dirigidas a la aprehensión de un contenido. (...) una pedagogía que pretende conducir al conocimiento de la lengua mediante informaciones acerca de su estructura es una pedagogía centrada en la enseñanza, en cambio, una fundada en el descubrimiento, por parte del alumno, de las regularidades estructurales del discurso, es una pedagogía centrada en el aprendizaje. (p. 62)

Tolchinsky (1993) dice que *existe algo en la arquitectura de la mente humana que hizo posible la invención de la escritura* (p. 71). Indudablemente, esto también se refiere a la lectura. Por ello, puedo afirmar que una de nuestras ocupaciones fundamentales es responder a la pregunta sobre cómo ocurre el fenómeno mental de la escritura y la redacción y, en la misma medida, cómo se aprende ese proceso, y no sólo sobre cómo se enseña.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS GENERALES

En general, podemos apuntar una serie de estrategias generales que marcarían el trabajo específico de las estrategias de lectura y redacción. Ellas se refieren sobre todo al tipo de actividades dentro de las cuales debemos ubicar la práctica.

Lo primero es llevar a cabo actividades de motivación. Es conveniente aclarar qué actividades se realizarán en la sesión y cuál es la finalidad de ellas, apelar a experiencias personales de lenguaje, leer textos llamativos. Esto tiene varias intenciones. En primer lugar, el participante irá tomando conciencia del significado profundo de su trabajo, y no realizará las actividades a la ligera. En segundo lugar, asimilará que el uso de la lengua es algo inherente a él, como persona, como actuante social, como estudiante; lo que nos ayudará a derribar la idea de que es “cosa de los de humanidades”. En tercer lugar, descubrirá paulatinamente que la experiencia con el texto es significativa para él, le aporta información o conocimientos que él por alguna razón necesita.

Otro tipo de actividades son las preparatorias. Hacer referencia a tipos de textos que los participantes han leído o escrito antes de cursar la asignatura o hacer referencia a los textos escritos en la sesión anterior puede ubicarlos en un estadio de trabajo a partir del cual enfrentarán nuevos tipos de texto. En muchas ocasiones será necesario que el participante busque información sobre algún tópico determinado, de manera que esté equipado con información suficiente. Esto permitirá que se concentre en los problemas de composición textual, sin que aparezca el fenómeno de “estar en blanco”.

Si el participante está motivado y preparado podemos pasar a las actividades de desarrollo. Fundamentalmente hablo acá de exposición del contenido, análisis de muestras, elaboración de conclusiones, ejercicios prácticos individuales o en grupo, modelado de acciones, confirmación de la capacidad de respuesta del participante. Éstas son las actividades en las que utilizaremos justamente estrategias específicas para redacción y lectura, y las que llevan a cubrir el contenido específico del programa. Además, nos permiten constatar si el participante ha recibido pertinentemente la información necesaria para procesar su trabajo.

Finalmente, podemos realizar actividades complementarias, tales como actividades remediales, supervisión de las actividades al momento de su realización, asignación de actividades para realizar fuera de la sesión de clase. Con estas actividades se pretende que los participantes rectifiquen, reorienten su proceso y refuercen el aprendizaje.

Todas las actividades enumeradas deben ser realizadas en cada sesión de clase. Ellas constituyen el proceso específico de cada sesión, las cuales, en conjunto y a lo largo del semestre, constituyen a su vez el proceso total de adquisición de habilidades de lectura y redacción. La duración e intensidad de cada una de las actividades dependerá de la necesidad del momento, del contenido específico que se esté cubriendo y del resultado particular que se esté persiguiendo. Del mismo modo, los materiales para ellas deben prepararse de acuerdo a esas condiciones.

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE REDACCIÓN Y LECTURA

Puesto que se entiende la lectura y la escritura como procesos mentales, se deduce que la Psicología Cognitiva puede ser instrumento para el estudio de esos procesos y, por ende, para el diseño de estrategias en el aprendizaje de la escritura y la lectura. Cuando revisamos la bibliografía a disposición, nos damos cuenta de que la Psicología Cognitiva ha significado un gran aporte para el desarrollo de líneas pedagógicas en el campo de la lectura. Sin embargo, creo que podemos apoyarnos en ella para diseñar estrategias relacionadas con el procesamiento de información, tanto para la lectura como para la escritura.

La psicología cognitiva considera al ser humano como una entidad capaz de *procesar* información. Las personas no responden de forma automática a los estímulos ambientales, sino que participan activamente en el proceso de recepción. Tienen capacidad para seleccionar entre los “inputs” o entradas que bombardean sus estructuras sensoriales, y pueden determinar qué atenderán, qué pasarán desapercibido, de acuerdo a la estructura cognitiva propia.

Para describir y configurar sistemáticamente este proceso la psicología cognitiva toma en consideración varios factores básicos:

- a) Teoría de la comunicación
- b) Ciencia del ordenador / métodos de inteligencia artificial
- c) Psicolingüística

Por otra parte, utiliza términos y conceptos que podemos perfectamente trasladar al campo de la recepción y la producción textual:

- a) Atención
- b) Memoria sensorial
- c) Memoria a corto plazo
- d) Memoria a largo plazo
- e) Almacenamiento, búsqueda, recuperación
- f) Codificación, percepción, comprensión
- g) Representación, esquema

En general se afirma que tanto el proceso de lectura como el de escritura son similares, pero que se explican de manera inversa. Trataré de sistematizar un modelo sencillo, a partir de la revisión de diversos modelos (Flower y Hayes, referido por Cassany, 1987; Teun Van Dijk, 1992; Dressler y Beaugrande, 1997), y usando términos y conceptos de la inteligencia artificial y de la psicología cognitiva.

ESCRITURA	LECTURA
<p>Planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El escritor determina que para alcanzar una meta específica debe construir un texto. • Piensa, entonces, cuál es su intención al escribir el texto, cuál es la audiencia que lo va a recibir, cuál es el problema a ser expresado. • Busca en su memoria las diversas alternativas textuales, analiza cuál es la mejor para alcanzar su fin y selecciona según un proceso de adecuación. <p>Gestación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El escritor busca en su memoria los conceptos, las ideas, las configuraciones del conocimiento que regirán el tejido del texto. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El escritor hace una representación mental de la información. • Busca en su memoria los esquemas de información, las categorías y estadios de organización del conocimiento. • Amplía, organiza, agrupa, discrimina, interconecta las ideas obtenidas en la etapa de gestación. <p>Manifestación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El escritor vierte la información representada en concreciones de lenguaje. • Busca en su memoria las estructuras lingüísticas adecuadas para la manifestación de las ideas. <p>Redacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • El escritor construye el tejido textual, relaciona las expresiones lingüísticas y los contenidos informativos en forma progresiva y lineal. <p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El escritor examina el texto construido y determina que ha alcanzado un producto adecuado a la intención determinada en la fase de planificación 	<p>Enfrentamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lector determina que para alcanzar una meta específica debe tener acceso a un cúmulo de información dispuesta textualmente. • Piensa, entonces, cuál es su intención al leer un texto, cuáles son las características del productor del texto, cuáles son sus propios rasgos cognitivos, cuál es la información específica que necesita obtener. • Analiza la linealidad de la superficie textual. <p>Recuperación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lector analiza la relación entre las complejas expresiones lingüísticas y las complejas relaciones de información. <p>Comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca en su memoria los conocimientos almacenados. • Relaciona información, agrupa hechos cognitivos, les da coherencia, establece jerarquías, reconoce categorías conceptuales. • Modifica sus propios esquemas de información. <p>Recuperación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El escritor extrae ideas principales. • Reconoce la intención del productor. • Reconoce la estructura textual. • Reproduce la información. • Elabora mapas de información. <p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lector hace un tratamiento de las acciones y reacciones suscitadas por el texto. • Examina el texto y determina que su nivel de comprensión es satisfactorio. • Determina que ha alcanzado la meta establecida y logrado la intención determinada en la etapa de enfrentamiento.

Tabla 11: Modelo de generación y procesamiento de textos

Además de entender la escritura y la lectura como procesos mentales de procesamiento de información, a la hora de diseñar las estrategias es conveniente atender algunos aspectos de la ciencia del texto que ya hemos revisado en la primera parte de este trabajo. Podemos hablar de la competencia de un sujeto en la comprensión de un texto (lectura) y en la producción de un texto (escritura),

puesto que es el texto la unidad de información que permite enfocar el aprendizaje del sujeto desde una perspectiva comunicacional.

Apoyar al estudiante en su proceso de adquisición de habilidades de lectura y escritura, implica la tarea fundamental de ayudarlo a apropiarse de reglas básicas de composición textual. Las teorías del texto han llegado a una proposición sumamente válida para nuestro trabajo pedagógico: es el texto la unidad de significado real. *El significado textual es la función principal a cuya formación el significado lingüístico queda subordinado*, dice Núñez Ladevéze (1993, p. 15). Y la ciencia del texto, precisamente, analiza las características generales, las estructuras gramaticales (sintácticas, semánticas, pragmáticas), estilísticas, esquemáticas y su interconexión en todo tipo de texto; y también las propiedades cognitivas generales que posibilitan la producción de una información textual compleja (Teum van Dijk, 1992)

Retomemos la definición de Bernárdez (1982) ofrecida en la página 25 de este trabajo. Recordemos que una de las características del texto es la de constituir una unidad estructurada. La estructura del texto se pone de manifiesto a través de la existencia de un plan organizativo, en el que se incorporan esquemas globales, así como de diversos elementos de representación del conocimiento que se ponen al servicio de una intención, integrados en un todo coherente mediante una serie de mecanismos que aseguran la conexión entre los diversos elementos.

Hay dos tipos fundamentales de procedimientos de conexión:

1. Cohesión: conjunto de procedimientos mediante los cuales los elementos superficiales aparecen como ocurrencias progresivas de modo que su conexión secuencial puede mantenerse y hacerse recuperable: recurrencia, claridad, co-referencia, elipsis, conexión.
2. Coherencia: conjunto de procedimientos mediante los cuales se activan los elementos de conocimiento de tal manera que se mantiene y hace recuperable su conexión conceptual. La coherencia incorpora relaciones lógicas (causalidad o inclusión), supone conocimientos sobre la organización de los eventos, las acciones, los objetos y las situaciones, incluye el esfuerzo por

alcanzar la continuidad en la experiencia humana. La continuidad depende tanto de la información que se presenta en el texto como del conocimiento previo de que dispone el sujeto. Se habla de coherencia referencial (supone que los distintos enunciados de un texto se refieren a conceptos comunes), coherencia local (relaciones semánticas entre enunciados sucesivos del discurso), coherencia global (organización de los diferentes referentes), coherencia motivacional (relaciones que enlazan las acciones para constituir un plan y las razones por las que se persigue determinado objetivo), coherencia semántica, coherencia pragmática, coherencia sintáctica, coherencia estilística.

Pero además de apoyarnos en la noción de texto, en cuanto a su definición y caracterización, propongo para nuestro trabajo pedagógico la revisión de las diversas propuestas de las ciencias del texto para el estudio de las convenciones textuales. Obviamente, el alumno aprende a escribir escribiendo, y a leer leyendo. Pero ¿cómo debe hacerlo? ¿en función de qué? ¿bajo cuáles pautas? ¿para qué? ¿qué debe leer? ¿qué debe escribir?

Los estudiantes del primer semestre de ingeniería se educaron en una sociedad alfabetizada; por tanto, tienen representaciones mentales de la escritura. Conocen, independientemente del nivel de conciencia que de ello tengan, ciertas maneras de escribir de acuerdo a los requerimientos de determinadas situaciones. De la misma forma, perciben que no todos los textos exigen el mismo esfuerzo de lectura. Esas representaciones mentales implican, pues, restricciones marcadas por ciertos tipos de texto. Además, su praxis profesional les exigirá adecuar la transmisión escrita de información a ciertos *tipos de texto* también. Así, el estudiante debe ampliar su campo de representación mental y mejorar la efectividad de su lectura y escritura, incorporando conocimiento de nuevos tipos de texto y estrategias para su procesamiento.

En resumen, propongo que, como profesores de lengua con la obligación de diseñar estrategias para que los estudiantes de ingeniería aprendan a mejorar cada vez más su producción y recepción del texto escrito, atendamos los siguientes aspectos:

- conocimiento de los procesos mentales que entran en juego en la producción y recepción del lenguaje escrito.
- conocimiento de las propiedades gramaticales de organización del texto.
- conocimiento de las propiedades retóricas o instrumentales de organización del texto.

Estrategias específicas de redacción

Si había dicho que el estudiante debe *aprender* a escribir, y entendemos que la escritura se concreta en diversas estructuras textuales, nos llegó la hora de preguntarnos qué es saber escribir, cuando nos referimos a nuestros estudiantes de ingeniería. Tolchinsky (1993) responde a la pregunta ¿qué significa saber escribir? en general:

Un conocimiento de la escritura apunta a un conocimiento de la escritura en sí, de sus propiedades formales (...), y al conocimiento de la escritura para, de sus propiedades instrumentales (...). Las propiedades formales son las propiedades internas del sistema de escritura, sus caracteres, su sintaxis y su semántica en cuanto sistema notacional. Las propiedades instrumentales son aquellas que remiten al uso de la escritura con propósitos y objetivos, en situaciones específicas. Las primeras responden a la pregunta qué es la escritura; las segundas, para qué se usa la escritura. Estas últimas tratarán de explicar la escritura no internamente, sino por la contribución de la escritura a otros sistemas, al de la cultura, al de la comunicación, al sistema cognitivo, etc. Evidentemente un sujeto que aprende a escribir debe dominar tanto las propiedades formales como las instrumentales. (p. 49-50)

Cuando hablaba de la relación de la asignatura **Lengua y Comunicación** con otras asignaturas, planteaba que ella debe afianzar las bases para el uso de la lengua en general y la construcción de textos coherentes, cohesivos y auténticos. En este sentido estoy refiriéndome a las propiedades formales de la escritura, las que están determinadas por el uso de la lengua misma.

Pero también nuestros estudiantes de ingeniería deben aprender a escribir con un sentido comunicacional, es decir saber por qué escriben, para qué o para quién escriben, con qué objetivo escriben, en medio de cuál contexto y circunstancias, y qué formas retóricas usar para que el acto de comunicación que acometen bajo la escritura sea realmente efectivo. Así, hay ciertos rasgos discursivos que deben aprender los estudiantes, ya que ellos son fundamentales para la eficacia comunicativa dentro de un determinado contexto profesional. Aquí me estoy refiriendo a las propiedades instrumentales.

Si el escribir no es sólo una actividad motora sino un conocimiento complejo, una actividad en la que están implícitas desde las características formales de la escritura hasta las características instrumentales, en el trabajo con los estudiantes deben estar implícitos dos tipos de conocimiento: el *declarativo* (saber qué) y el procedimental (saber cómo). Así, es natural que la modalidad del curso sea la de taller, el estudiante no puede separar su aprendizaje de la escritura del escribir constante.

Hemos hablado del proceso mental de la escritura. Es realmente conveniente tener en cuenta que cuando pedimos a los participantes que compongan un texto original, ocurren procesos de recuperación, reconstrucción, reproducción y elaboración de informaciones almacenadas. Cuando esta información está siendo procesada y cuando se quiere manifestar echando mano al sistema notacional, el proceso se ve graduado por diversos aspectos. Alvaro Díaz (1995) habla de diversos factores que dificultan el acto de escribir.

Los factores psicológicos *tienen que ver con la falta de confianza en sí mismos que caracteriza a numerosos estudiantes* (p. 73). En cuanto a los factores cognoscitivos, afirma que *no se puede escribir cuando no se tiene algo que decir* (p. 74). También intervienen factores lingüísticos porque muchas personas tienen *dificultad para comunicar las ideas por escrito* (p. 74). Finalmente, los factores retóricos determinan problemas como *falta de organización en el desarrollo de las ideas, la carencia de unidad, de coherencia, de énfasis, de variedad, la presencia de ideas demasiado generales, entre otras* (p. 76).

Ante la dificultad de los participantes muchas veces nos cruzamos de brazos, y calificamos su actuación de forma negativa y desvalorizadora. En lugar de esto, podríamos hablar de diversas estrategias para superar esas dificultades. Núñez Ladevéze (1993) afirma que *Escribir, como hablar, es una técnica. Pero la técnica escrita se distingue de la oral en que ésta se adquiere espontánea y naturalmente, como se aprende a andar, sin necesidad de que nadie tenga que señalarla de modo reflexivo, mientras que aquélla necesita de un aprendizaje específico y consciente. Al contrario, pues, de lo que ocurre con el habla, la escritura requiere de una tarea de aprendizaje analítico* (p. 7).

Así, Núñez Ladevéze (1993) apunta ciertas ideas que podemos tomar como principio para el aprendizaje de la redacción:

- Las estrategias pedagógicas deben *cooperar con las necesidades de los redactores exponiendo reglas que faciliten la tarea de desarrollar su habilidad expresiva y corregir sus textos para que resulten más comprensibles* (p. 14).
- El participante debe *mejorar su eficacia comunicativa entendida como habilidad para transmitir, mediante el lenguaje, los pensamientos e ideas propios de modo que exija del interlocutor el mínimo coste de energía interpretativa* (p. 13).
- *El acceso del intérprete a la información suministrada en un texto es tanto más fácil cuanto más fluida* (p. 15). Es necesario aprender de acuerdo a la noción de coherencia lineal para alcanzar un grado elevado de fluidez.
- El participante debe trabajar de acuerdo al principio regulador de la economía del texto, según el cual se busca *un equilibrio entre la redundancia necesaria para cooperar con la inercia del intérprete, y el suministro de recursos requeridos para la expresión del contenido informativo*. En otras palabras, *si es posible expresar una magnitud informativa o contenido mental específico en un estrato más virtual de explicitación significativa, sin que la comprensión de lo expresado suponga ningún esfuerzo interpretativo para el destinatario, satisfaremos una exigencia económica de la textualidad*. (p. 15-16)

- Podemos tomar un referente como tema central del discurso. Así, se sitúa el *tema* como categoría de texto. *Habría diversas oraciones que aportarían información remática al tema principal, estableciéndose algún tipo de estructura jerárquica* (p. 17).
- En fin, *la escritura es la primera, más general y todavía insustituible prolongación técnica del lenguaje natural*. Y la textualidad es *un tipo de estructura lingüística regulada por principios específicos depurados a través de un largo proceso de economía lingüística aplicada al refinamiento de la capacidad discursiva* (p. 22).

Estadios de trabajo

De acuerdo a lo que hemos hablado hasta ahora, el participante en **Lengua y Comunicación** podría ubicar su trabajo de redacción en tres estadios de atención:

Estadio formal	Estadio de contenido	Estadio comunicacional
<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras de la palabra • Estructuras de la oración • Estructuras del párrafo • Estructuras del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema • Datos y creencias • Hipótesis / Premisas • Comparaciones • Argumentos • Características • Sucesos • Ejemplos 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa • Propósito • Objetivos • Planificación • Organización • Adecuación a la circunstancia • Efectividad persuasiva • Expresividad

Tabla 12: Estadios de trabajo en escritura

El trabajo con los tres espacios anteriores debe regirse simultáneamente por principios fundamentales de economía, cooperación y coherencia, ya expuestos. Y, como dije anteriormente, debe seguir las pautas de un modelo específico de generación de textos.

El trabajo tampoco debe desligar los tres espacios definidos; antes bien, deben ser abordados todos, y siempre. Esto quiere decir que cada sesión de clase, cada práctica de trabajo, cada texto a ser leído, cada reflexión, cada ejercicio, cada modelo a ser analizado debe mirar siempre los tres aspectos.

¿Quiere esto decir que estaríamos siempre trabajando sobre lo mismo? En ningún modo. Lo que propongo es que las diversas etapas del proceso de aprender la escritura no estén determinadas por el paso de un espacio a otro, sino por el grado de dominio de dimensiones mayores o menores de producción escrita, categorías discursivas y tipos de texto.

Yo propongo comenzar en la dimensión media del párrafo, con el tipo de texto informativo y con el manejo de tres categorías discursivas básicas: exposición, narración y descripción. Para ello debemos proporcionar a los participantes un modelo de generación de texto claro, sencillo y completo.

El nivel medio del párrafo

El nivel medio del párrafo nos permite ir hacia atrás, de manera que el estudiante revise su competencia en los tres espacios determinados, tanto para mejorarla y mantenerla, como para superar el problema de la incorrección. Pero, obviamente, esto no se haría convirtiéndolo en receptor de reglas de acentuación, ortografía y puntuación, ni de preceptos de gramática clásica, sino ofreciéndole la oportunidad de producir textos (en este caso párrafo) cuya efectividad él corregirá en los tres estadios con el apoyo del profesor.

Por ejemplo, en el nivel formal, puede revisar la unidad de significado más pequeña: la palabra, y revisarla en su dimensión sintáctica, semántica y discursiva. De allí pasa a la revisión de la unidad significativa siguiente: la oración, y la revisa también en su dimensión sintáctica, semántica y discursiva.

El nivel medio del párrafo permite al estudiante profundizar en la estructuración misma de éste, y luego ir hacia delante, hacia la composición textual. Los cuatro niveles de unidades de significado (palabra, oración, párrafo, texto) tienen una sintaxis, unas reglas que rigen la combinación de las diversas unidades de significado. Y toda unidad de sentido es interpretada a partir de otra unidad de sentido mayor de la cual forma parte o que la engloba.

El texto informativo

Con respecto a la propuesta de comenzar con el tipo de texto informativo, puedo sostener que éste nos permite, en primer lugar, preparar al estudiante para enfrentar una necesidad profesional de comunicación. Indudablemente, nuestros

estudiantes, en el ámbito profesional, no tendrán que encararse con textos poéticos ni de ficción, con crónicas de viaje ni con virtuosismos humoristas, mucho menos tendrán la necesidad de redactarlos. De allí que considero inoperante, por lo menos en un primer nivel de **Lengua y Comunicación** que es el único con el cual contamos, que trabajemos con tipos de textos que el estudiante de ingeniería no tendrá la necesidad de decodificar, y que no aprovechemos el poco tiempo del cual disponemos para sumergirlo en lo que él realmente necesita.

En segundo lugar, el texto informativo nos permite trabajar sobre principios básicos y generales de composición, que luego el estudiante podrá ampliar en las especificidades textuales que les sean requeridas. Las nociones de proceso, de cohesión, de coherencia, de intención retórica, por ejemplo, estarán presentes en todo tipo de texto que un ingeniero requiera componer. En cierto modo, podríamos decir que el texto informativo es un tipo de texto básico a partir del cual se podrían subclasificar otros tipos de texto.

Obviamente, el término “texto informativo” es muy amplio. Para referirme a él me pliego a la caracterización elaborada por Álvaro Díaz (1995):

Existe una gran cantidad de textos que carecen de una intención literaria dominante, en los que la denotación predomina sobre la connotación de los planteamientos del autor. En estos textos, de carácter informativo, se transmite ante todo información sobre temas diversos (...)

En los textos de carácter informativo, el autor formula planteamientos que considera provistos de un valor veritativo –positivo o negativo-, con los cuales puede demostrar, ampliar, matizar, confirmar o denegar afirmaciones previamente expuestas por otros.(...) (p. 27)

Como la función esencial del discurso informativo es informar, se dirige más hacia el intelecto que hacia las emociones del lector; por eso, en este tipo de discurso se espera una interpretación única, es decir, un mensaje con el que estén de acuerdo la mayoría de los lectores. Por esta razón, en él se utiliza un lenguaje estándar, que

pueda ser comprendido por cualquier hablante con un conocimiento básico sobre el tema (p. 27-28).

Las categorías discursivas

En cuanto a las categorías discursivas propuestas para el trabajo (exposición, narración y exposición), éstas nos podrían llevar a la solidificación de un discurso típico, necesario en la profesión ingenieril. Indudablemente, la categoría por excelencia más apropiada para un discurso informativo pareciera ser la exposición. Sin embargo, la narración de acontecimientos que constituyeron la ejecución de un proyecto o una acción técnica específica es fundamental en los textos profesionales de un ingeniero; lo mismo podríamos decir de la descripción de procesos, instrumentos, escenarios de trabajo, aplicaciones tecnológicas. Por ello, propongo trabajar con los estudiantes en estas tres categorías discursivas, siempre dirigidas a la composición de textos informativos.

Ante esto, no debemos perder de vista nuestra tendencia a la narración y a la descripción literarias. Además, al ser los estudiantes de **Lengua y Comunicación** recién egresados de bachillerato, es este tipo de narración y descripción la que forma parte de sus representaciones mentales. Por ello, debemos manejar clasificaciones estándares.

En la narración el perfil sintáctico incluye una construcción verbal, asociados temporales, elementos regidos. Los verbos utilizados con más frecuencia son los de evento. Las construcciones verbales incluidas en el cuerpo del relato están en pasado. Además, hay presencia casi constante de formas adverbiales temporales asociadas a la construcción verbal. Algunas veces se comienza con presentativos, lo que demarca el dominio del texto separándolo del interlocutor y del soporte extralingüístico inmediato. (Tolchinsky, 1993) El orden narrativo implica la relación secuencial de eventos que ocurren progresivamente en algún tiempo y lugar.

En la descripción predominan las construcciones verbales desnudas, sin asociados ni regidos, o listas de nominales. Los verbos son sólo de tipo estativo, generalmente copulativo, que sólo admiten nominales de primer orden y, por lo tanto, generan construcciones estáticas. Las construcciones verbales están

generalmente en presente. El texto comienza directamente, no hay presentativos. (Tolchinsky, 1993) Lograr la caracterización, delimitación y dibujo de algún objeto, situación, fenómeno o persona es la función fundamental de lo descriptivo.

En cuanto a la exposición podemos considerar que se fundamenta en la expresión de ideas, concretas o abstractas. En esta expresión predomina el razonamiento, y se asume el criterio de verdad.

Calfie y Curley (1997) hablan de tres facetas de diseño textual. La primera de ellas es el foco temático (“¿De qué se trata?”), que a la vez categoriza en tres: objeto, secuencia o idea. *En la categoría de objetos se incluyen las discusiones acerca de cosas, personas e incluso de ideas, cuando estas son objetivadas. La Secuencia tiene que ver con cualquier narración en la que la progresión constituye el aspecto formal de la estructura. Los cuentos de hadas, las recetas, las instrucciones para ensamblar una bicicleta, un ensayo sobre el ciclo del agua, son ejemplos de esta categoría. La tercera categoría (idea) no es tan clara como las dos primeras (...). En todo caso, a esta categoría pertenecen las discusiones que buscan persuadir, convencer, enojar, entusiasmar –por ejemplo los editoriales, los clasificados, los ensayos, etc. [El subrayado es mío]. (p. 73)*

El modelo de generación de textos

Varios son los modelos que podríamos seguir en el trabajo de orientar el aprendizaje de la escritura. Van Dijk elabora un modelo a partir de la lingüística textual y la psicología cognitiva, Beaugrande y Dressler (1997) describen un modelo de procesamiento, Tolchinsky (1993) describe dos modelos el de *decir el conocimiento* y el de *transformar el conocimiento*, Cassany (1991) agrupa las teorías sobre el proceso de composición en modelo de las etapas, modelo del procesador de textos, modelo de las habilidades académicas, modelo cognitivo. Usando todos los anteriores, yo quisiera exponer un modelo caracterizado por su sencillez, utilidad y vinculación estrecha con nuestra práctica pedagógica específica. Así, cuando un individuo, en este caso un estudiante de ingeniería en la U.C.V., pretende generar un texto propio, o aprender cómo se genera un texto propio, puede pasar por los siguientes pasos:

- Preguntarse sobre qué va a escribir. El alumno debe escoger su propio tema o tópico de trabajo. Una vez determinado esto debe preguntarse qué va a decir sobre ese tema, qué piensa sobre el tópico, qué es eso tan suyo que merece ser expresado y explicado. El alumno debe escoger su propio planteamiento. Una vez determinado esto debe preguntarse por qué ese planteamiento es comprobable. El alumno debe escoger sus propias ideas.

He observado que la tendencia general de nuestros estudiantes es generar las ideas sin un control intencionado. En otros casos, el hecho se ve obstaculizado por la resistencia, la paralización o la falta de conocimientos. Acá el docente debe intervenir y transmitir estrategias que ayuden a controlar o a producir ideas. En ocasiones es necesaria la asignación previa de lecturas, la discusión de las mismas, la reflexión en grupo sobre sucesos recientes o hechos de la vida social o universitaria. También es posible anotar ideas que vayan surgiendo desordenadamente, ya sea individual o en grupo, y pasar luego a un proceso de agrupamiento, clasificación, relación y jerarquización de las mismas.

Es importante resaltar que debemos tratar en la medida de lo posible que los temas vayan acercando al participante a su propia realidad académica y profesional. Hay una cantidad infinita de temas que pueden resultar de interés, pero debemos seleccionar aquellos que desde algún ángulo tengan relación con el ámbito ingenieril.

- Preguntarse cómo está constituida su audiencia. Si el estudiante determina que su planteamiento merece ser expresado y explicado, debe tener claro a quién debe ser expresado y explicado, quién será el receptor y qué características lo constituyen, por qué él selecciona ese auditorio y no otro, y qué sentido tiene dirigirse a él.

Al igual que en el apartado anterior debemos intentar que el estudiante se familiarice con el tipo de auditorio que será natural en su práctica académica y profesional. Para ello, es conveniente transmitir nociones de registro de formalidad e informalidad, de situación comunicativa, de tipos de lenguaje, de uso de palabras claves.

- Preguntarse qué busca con su texto. En este caso hablamos de intención retórica. El alumno debe aprender que el acto de escribir un texto es un acto comunicativo que, como tal, debe tener un fin determinado; no interactuamos por interactuar, sino porque pretendemos algo con ello.

Debemos pedir al participante que determine cuál es la meta que quiere alcanzar cuando escribe. Obviamente, no es válido para el aprendizaje que su meta sea cumplir con una asignación u obtener una calificación. Dado el auditorio o lector ideal y el tema y planteamiento que ya ha determinado, debe establecer qué pretende lograr con ello. Como estamos pidiéndole constantemente que escriba textos informativos, él tendrá predeterminada que su intención es informar. Pero, ¿Informar para qué? Podemos dar pautas que tengan utilidad en el ámbito ingenieril: para tomar decisiones, para hacer uso de una maquinaria, para implementar un sistema, para dar cuenta de un trabajo realizado, para describir un proceso, para analizar causas y efectos, para hacer proyecciones.

- Preguntarse sobre el verdadero conocimiento que tiene sobre el tema. El estudiante muchas veces siente un vacío de información, y, aunque después de un esfuerzo ha determinado su tópico, se encuentra con que no sabe qué decir. Es este uno de los momentos para aprender que hay que detenerse en la línea recta del proceso, y buscar estrategias para enfrentar el obstáculo.

En cierto modo, estaríamos pidiendo al estudiante que volviera al paso uno, en la medida que en ese momento él generó una serie de ideas a ser expresadas. La diferencia está en que ahora él revisará la información encontrada y la adecuará a su necesidad comunicacional.

En esta etapa el estudiante debe aplicar estrategias para discriminar la información: jerarquización, adecuación, cooperación.

- Elaboración de un bosquejo de composición. El estudiante conoce que la estructura textual final responde a un proceso que tiene principio, desarrollo y fin, y de acuerdo a ello planificará la construcción de sus textos.

En un primer momento, podemos pedir que elabore un bosquejo con los siguientes puntos:

1. Tema
2. Planteamiento
3. Ideas principales
4. Audiencia
5. Intención
6. Título
7. Partes
 - 7.1 Introducción
 - 7.2 Cuerpo
 - 7.3 Cierre

Lo importante acá es que entienda que debe repartir la información en tres grandes partes, determinar qué caracterizará a cada una de ellas, divide cada parte en párrafos y determine la información que contendrá cada uno de ellos, divide cada párrafo en oraciones y distribuir en ellas las ideas. Todo esto debe aprender a hacerlo sin perder de vista la intención y la audiencia, y siguiendo siempre el norte marcado por el tema y el planteamiento.

- Elaboración del primer borrador. Este paso es el más adecuado para observar el proceso enfocado en la resolución de problemas, tal cual lo entienden Beaugrande y Dressler (1997). Indudablemente acá el estudiante puede aprender a anticiparse, a trabajar de acuerdo al objetivo, a volver atrás, a cambiar, a sustituir, a tomar decisiones para seleccionar, a enfrentar problemas imprevistos, a buscar apoyo del especialista, a revisar modelos.

Esta tarea debe ser realizada completamente en el salón de clases y bajo la presencia del profesor. El estudiante puede usar todas las herramientas que estén a su disposición: fuentes de información, diccionarios, prácticas anteriores, guías de trabajo, textos modelo. Además, el profesor estará a su disposición y aclarará las dudas a las cuales el estudiante se enfrenta a lo largo del trabajo.

- Examen de los elementos de cohesión utilizados, de la corrección sintáctica del texto, de cada párrafo, de cada oración, de cada palabra. Examen de la coherencia, de la eficacia de comunicativa del texto, de cada párrafo, de cada

oración, de cada palabra. Examen de la capacidad expresiva del texto producido.

Es necesario ofrecer al estudiante el conocimiento de los elementos de cohesión más importantes que él va a utilizar en el tipo de texto que escribirá en su carrera. También es necesario que conozca los rasgos fundamentales de la narración, la descripción y la exposición; la estructura, tanto interna como externa, del párrafo; los diversos tipos de párrafo. Por otra parte, debemos transferir al estudiante técnicas para presentar la información de manera que sea clara para el lector; debe conocer la manera de marcar, etiquetar, anunciar, predecir, compactar la información.

El estudiante va conociendo los diversos estadios por los cuales debe pasar su trabajo: el de la forma, el del contenido y el de la retórica. Cada vez él tendrá más capacidad de pasar, de forma también cada vez más independiente, por el necesario proceso de auto-corrección. Finalmente, determinará si el texto que él ha producido cumple con las pautas determinadas en su propio bosquejo y con los principios básicos de composición textual.

Estrategias específicas de lectura

Creo que debo comenzar con la misma pregunta del apartado anterior: ¿qué es saber leer cuando nos referimos a los estudiantes de ingeniería? En general, podemos decir que el acto de leer no es un acto físico en el cual se reconoce un sistema de grafemas que conduce a un significado literal. La comprensión lectora implica un proceso en el que actúan diversos factores de tipo perceptivo, cognitivo y lingüístico.

En el caso de la lectura podemos hablar de una triple naturaleza. En un primer momento, ella implica tener habilidades para procesar eficazmente el texto como sistema notacional, reconstruir y reproducir información a partir de la estructura lingüística. En el segundo aspecto implica leer de acuerdo a un propósito, un objetivo, una búsqueda específica y una situación. Y un tercer aspecto es que la lectura se realiza de acuerdo a los esquemas cognitivos del

lector, los cuales tienen la doble propiedad de influir en la lectura y ser modificados por la lectura.

Se han descrito suficientemente dos modelos de lectura. De acuerdo al **modelo de abajo-arriba** (*Bottom-up Models*) el lector atiende primero las informaciones explícitas contenidas en el texto y luego estructura la información. Así, el significado es derivado exclusivamente de las palabras. Son naturales a este proceso la fijación de los ojos; el leer palabra por palabra, en serie, de izquierda a derecha; el dar sentido de acuerdo al diccionario mental del lector; la automatización; la atención y la atribución independiente de significado.

En el **modelo de arriba-abajo** (Top-Down Models), el lector está guiado por sus expectativas y metas, y éstas determinan los datos del texto. En este modelo la lectura tiene cuatro características fundamentales: (1) *Reading is purposeful: people read for specific reasons or with specific goals;* (2) *Reading is selective: logically, readers attend only to what is necessary to their purposes;* (3) *Reading is based on comprehension: the reader brings certain prior knowledge to a text and adds to it, whether in support or contradiction, the information and ideas gathered from the reading;* (4) *Reading is anticipatory: the interaction of this prior knowledge, the expectation of comprehending and the purpose in reading lead readers to anticipate text content*¹. (Smith, citado en Barnett, 1989, p. 20)

En verdad, los dos modelos arriba mencionados están muy interrelacionados; por ello se habla también del **modelo interactivo**. La destreza lectora es una tarea compleja que depende de la interacción de diversos procesos. El lector deduce información simultánea de varios niveles, integrando al mismo tiempo información proveniente del texto e información proveniente de sus conocimientos previos. Barnett (1989) hace un resumen de la propuesta de Van Dijk y Kintsch (1978): (1) *multiple micro-processing of the elements or propositions in a text;* (2) *a drive toward text reduction;* and (3) *the use of memory and reader*

¹ (1) La lectura tiene propósito: las personas leen por razones específicas o con objetivos específicos; (2) la lectura selecciona: lógicamente, los lectores prestan atención sólo a aquello que es necesario para sus propósitos; (3) la lectura se basa en la comprensión: el lector lleva al texto cierto conocimiento previo y añade a éste, ya sea como apoyo u oposición, la información e ideas provenientes de la lectura; (4) la lectura anticipa: la interacción de los conocimientos previos, la expectativa de comprensión y el propósito de lectura llevan a los lectores a anticipar el contenido del texto.

*schemata (what the reader knows of the text structure and expects to find there) to generate a new text built from the processed propositions. The original set of propositions comes from the interpretation of the surface structure of the text discourse and/or inferences from known facts the reader interpolates to make the sequence coherent*². (p. 27-28)

Entendemos, pues, que, primero, la comprensión lectora implica un procesamiento de los estímulos presentados por un texto escrito, es decir, es un proceso perceptivo; segundo, que este procesamiento se lleva a cabo a partir de esquemas de conocimientos previos que el lector posee, es decir, es un proceso cognitivo. Pero, también es un proceso lingüístico, ya que el lector actúa de acuerdo a modelos textuales que afectan la forma como procesa el texto.

Si tenemos esto presente podemos orientar al participante a ganar la habilidad, para su ambiente académico y profesional, de procesar información en función de su transferencia y de la construcción de nueva información. Con más razón se entiende, entonces, que se proponga que con **Lengua y Comunicación** el participante ascienda a un nivel analítico, crítico y productivo en lectura, y eche las bases para enfrentar la praxis comunicativa que su desarrollo académico y profesional le exigirá en el campo de la ingeniería.

Hall (1991) parte de la idea de que la misma naturaleza humana es *una poderosa fuerza que actúa para limitar nuestra capacidad de procesar información textual. Estamos limitados por la cantidad que podemos percibir en una sola fijación, por la rapidez de movimiento de nuestros ojos, el número de unidades de información que podemos almacenar en la memoria a corto plazo y la rapidez con la cual podemos recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo.* (p. 36)

Nos encontramos también con otro tipo de limitaciones. Rumelhart (1997) encuentra tres razones en la teoría de los esquemas:

² (1) múltiple procesamiento de los elementos o proposiciones de un texto; (2) búsqueda de la reducción textual; y (3) el uso de la memoria y los esquemas del lector (lo que el lector sabe de la estructura del texto y lo que espera encontrar en él) para la generación de un nuevo texto construido a partir de las proposiciones procesadas. El nuevo conjunto de proposiciones se origina de la interpretación de la estructura superficial del discurso textual y/o las inferencias de los hechos conocidos que el lector interpola para hacer coherente la secuencia.

1. *Es posible que los lectores no tengan los esquemas apropiados. En este caso simplemente no pueden comprender el esquema comunicado.*
2. *Los lectores pueden tener los esquemas apropiados, pero las claves provistas por el autor pueden ser insuficientes para activarlos.*
3. *Los lectores pueden encontrar una interpretación consistente del texto, pero puede que no encuentren la que el autor pretendía. (p. 47-48)*

Además también podríamos hablar de limitaciones del tipo de las descritas por Díaz (1995) para la escritura. Igualmente, factores psicológicos (falta de confianza en las propias habilidades), cognoscitivos (conocimientos previos limitados), lingüísticos (desconocimiento de los recursos de la lengua y de las estructuras textuales) y retóricos (incapacidad para captar la organización del discurso) pueden dificultar el proceso de comprensión textual.

Las dificultades descritas por estos autores no son noticia para los profesores de Lengua de nuestra Facultad. Por ello creo que podemos reubicar nuestra perspectiva de trabajo y transferir a los participantes una serie de estrategias que le propicien el proceso. El mismo Hall afirma que *la lectura es estratégica. El lector apto actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión* (1991, p.37). Así, un proceso de aprendizaje conciente de las dificultades, los procesos y las estrategias, y una práctica sistemática e intencional deben orientar la tarea pedagógica.

Al igual que con el proceso de aprendizaje de la escritura (descrito en la página 109 sobre la base de Núñez Ladeveze, 1993) podríamos hablar de varios principios para la lectura:

- Las estrategias pedagógicas deben cooperar con el estudiante exponiendo reglas que faciliten su actividad lectora y le permitan ser capaz de reorientar el proceso de comprensión para que resulte más efectivo.
- El participante debe mejorar su eficacia lectora entendida como habilidad para encontrar en el texto y al final del proceso de lectura, la interpretación prevista por el autor.
- El participante debe tener acceso fluido a la información, lo cual quiere decir que debe ser capaz de encontrar información en varios niveles de forma

simultánea. Esto implica que debe ser capaz de seguir la estructura de cohesión y coherencia de todos los niveles del tejido textual.

- También es importante la noción de rapidez y economía. El participante debe aprender a dar preponderancia a la información relevante y descartar lo más rápido posible las redundancias e informaciones accesorias. Del mismo modo, debe distinguir la información que actúa como dispositivo de control del contenido.
- El participante debe aprender a leer y ordenar la búsqueda de información de acuerdo a la organización particular del texto. Esto implica que debe manejar la tipología de diversas estructuras discursivas pre-establecidas.
- El estudiante debe activar los esquemas de conocimiento necesarios, de manera que pueda realizar anticipaciones, elaboraciones e inferencias.

Estadios de trabajo

De acuerdo a lo que hemos hablado hasta ahora, el participante en **Lengua y Comunicación** podría ubicar su trabajo en tres estadios de atención:

Estadio formal	Estadio de contenido	Estadio comunicacional
<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras de la palabra • Estructuras de la oración • Estructuras del párrafo • Estructuras del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema • Datos • Comparaciones • Argumentos • Características • Sucesos • Ejemplos 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa • Propósito • Objetivos • Contexto

Tabla 13: Estadios de trabajo en lectura

El trabajo en los tres estadios anteriores debe regirse por principios de rapidez, economía y coherencia. Del mismo modo, debe controlar la participación de sus esquemas de conocimiento y seguir un modelo de lectura predeterminado. La tarea de lectura debe realizarse paralelamente a la de escritura; por tanto, tampoco se desligarán los tres estadios anteriormente indicados. En consecuencia, también propongo para el desarrollo de habilidades lectoras

comenzar en la dimensión media del párrafo, con el texto informativo y con el manejo de las tres categorías discursivas básicas. (Ver lo indicado en p. 111- 113)

El proceso de lectura

- Preguntarse qué busca con la lectura. Un buen lector es aquel que define claramente sus metas de lectura, que emprende la lectura de un texto a partir de un propósito determinado; sabe qué busca, para qué lo busca, qué puede lograr con el hallazgo. El docente debe modelar esta habilidad.

Indudablemente, se pueden establecer diversos niveles de lectura para determinar el objetivo. Por ejemplo, podemos pedir al estudiante que simplemente recupere la información explícitamente descrita en el texto para lograr una comprensión literal, o que emita juicios valorativos y realice comparaciones entre sus criterios y los del autor para lograr una comprensión crítica, o que busque sólo una información específica entre las muchas que un texto ofrece. En cada uno de estos casos, el estudiante usará estrategias diferentes, puesto que su propósito de lectura es también diferente.

- Preguntarse sobre qué va a leer. El participante debe ubicarse previamente en el tema del texto y en el campo al cual está circunscrito. Una vez determinado esto debe preguntarse qué sabe sobre el asunto, qué importancia tiene, qué proyección puede tener en su vida académica y profesional, qué se requiere para abordarlo.

Muchas veces nos encontramos con un enorme vacío de información en los estudiantes. Esto dificulta el proceso de lectura puesto que no hay conocimientos previos que se activen para procesar los nuevos conocimientos. Por ello, es importante que el material de lectura seleccionado por los docentes tenga cierta unidad temática. Ello permitirá ampliar los esquemas de contenido y desarrollar habilidades de organización, clarificación y generalización de la información.

En realidad, un buen lector selecciona previamente el material que va a procesar de acuerdo a sus intereses, necesidades y nivel de preparación. Pero, dadas las condiciones de nuestro trabajo pedagógico, el profesor debe modelar este proceso de selección.

Se deben seleccionar textos realmente significativos, acordes al nivel cognitivo de los estudiantes, a sus intereses y necesidades³, y con una consciente complejidad gradual. Hay un concepto fundamental, manejado por Beaugrande y Dressler (1997), a ser considerado cuando hablamos de selección de materiales de lectura adecuados. Es el concepto de legibilidad.

Estos autores entienden legibilidad como el punto al que sería conveniente se acercara la presentación de un texto para facilitar su adecuada recepción.

Antiguamente, las indagaciones con respecto a la legibilidad se centraban casi exclusivamente en aspectos superficiales, como la longitud y la frecuencia de las palabras o la complejidad de las oraciones que componían el texto. No se tenía en cuenta la textualidad (p. 287).

La medición de la legibilidad ha de tener muy en cuenta de qué manera el conocimiento presentado en el texto interactúa con el conocimiento del mundo almacenado en la memoria del receptor (p. 287).

Pero no es conveniente seleccionar la legibilidad de un texto *haciendo coincidir simplemente el conocimiento presentado en el texto con el conocimiento previo del mundo del receptor. El texto resultante de semejante manipulación poseerá un nivel radicalmente bajo de informatividad, por lo que su procesamiento no tendría, en principio, interés alguno.*

Los lectores emplean *esfuerzo adicional en la lectura de un texto si el valor del material lingüístico inesperado que contenga justifica su procesamiento. Así, la legibilidad no debería definirse como un gasto mínimo de esfuerzo, sino como el equilibrio satisfactorio entre el esfuerzo requerido y el resultado obtenido en el procesamiento del texto (p. 288).*

- Revisar la información “extra-textual”. En el análisis del discurso podemos observar que muchas veces los elementos que rodean al texto propiamente dicho, dan significación o clarifican la información. Muchas veces los recursos

³ Hablo de intereses y necesidades académicas y profesionales.

de presentación o los datos de identificación pueden dar indicios para la correcta interpretación del texto.

Es necesario que el estudiante obtenga información preparatoria a partir del autor, la editorial, los gráficos, las ilustraciones, la fecha y el lugar de publicación y, por supuesto, el título.

- Enfrentar el texto. Un buen lector usa estrategias de lectura para lograr el nivel deseado de comprensión. Algunas de ellas están dirigidas a procesar rápidamente la información, otras a resolver problemas de comprensión, otras a consolidar las nuevas ideas. En fin, podemos ofrecer al estudiante la posibilidad de usar estrategias precisas cuando enfrenta un texto.

En primer lugar, el participante puede ordenar la búsqueda de información:

- Determinar cuál es la organización textual. Si trabajamos con textos informativos, el estudiante debe partir del supuesto de que el texto está constituido por tres partes: introducción, cuerpo y cierre. Así, puede determinar de antemano, leyendo la introducción y el cierre, cuál es el tema general del texto, o los puntos específicos sobre los cuales se informará, o cuál es la intención del autor, o a cuál conclusión se llegó.
- Reconocer etiquetas de la información e instrucciones del escritor. En muchos casos, los textos informativos dividen su información y colocan marcas o títulos de identificación. Se usan diversos tamaños de letra, o subrayados o negrillas para indicar niveles en los bloques de información contenidos en el texto. También el escritor ofrece instrucciones que guían al lector; a veces, encabeza párrafos o bloques de información con preguntas; otras, indica el contenido que se presenta a continuación con frases como “tres son los factores que...”, “el proceso se lleva a cabo en cuatro fases...”

En segundo lugar, el estudiante debe discriminar la información, distinguir entre la relevante y la accesoria o secundaria. Es necesario ubicar el tema central del texto, el planteamiento, las ideas principales. Para ello puede usar las siguientes estrategias:

- Distinguir entre significado literal y significado profundo
- Categorizar

- Determinar el concepto clave
- Generalizar

En tercer lugar, el estudiante puede utilizar sus propios esquemas de conocimiento, su información previa, para acelerar el proceso de comprensión.

Así, puede usar las siguientes estrategias:

- Hacer inferencias
- Aplicar
- Pensar en ejemplos
- Hacer analogías
- Predecir, anticiparse

En cuarto lugar, el estudiante debe ir controlando conscientemente su proceso de lectura. A medida que va leyendo puede verificar si su nivel de comprensión es satisfactorio o si, por el contrario, necesita detenerse o retroceder en el proceso. En este último caso, el estudiante debe:

- Releer, hacerse preguntas, subrayar
- Pedir ayuda, consultar
- Parafrasear
- El profesor puede modelar el análisis gradual de los textos. Se debe comenzar por el análisis de las microestructuras hasta llegar a las macroestructuras o macroproposiciones.

Por otra parte, el lector debe reelaborar la información. Esto demuestra que fue capaz de encontrar la información prevista por el autor y la determinada por su propio propósito. Ya casi al final del proceso, podemos pedir a nuestros estudiantes las siguientes actividades:

- Elaborar resúmenes de la información
 - Elaborar mapas y esquemas de la información
 - Extraer conclusiones
 - Recrear por escrito el texto leído.
- Evaluar el proceso de lectura y comprensión textual. Tres son los aspectos que debemos considerar acá con nuestros estudiantes. En primer lugar, es necesario apoyar a los participantes para que evalúen el nivel de comprensión

alcanzado; es importantísimo que los estudiantes lleguen a un nivel de conciencia de sus propias habilidades y que sean capaces de autocalificarlas.

En segundo lugar, el estudiante debe evaluar el material escrito. Por ello es necesario que induzcamos al participante a que describa la estructura textual diseñada por el autor, que explique cómo éste obtuvo la claridad de la información, que determine la importancia del texto en situaciones determinadas, que afirme si el material escrito es realmente relevante o no. Indudablemente, este examen debe estar guiado por los objetivos que se planteó al inicio de la tarea y por sus conocimientos sobre estructuras textuales y sobre el tópico del texto.

Por último, el estudiante debe ser capaz de reformular el conocimiento preexistente tomando en consideración las nuevas ideas. En el propósito del programa hablé de “un nivel analítico, crítico y productivo”. Por ello, el estudiante debe alcanzar un nivel de lectura nominado por Pierre (1997) “nivel de literacia crítica”, el cual consiste en la *capacidad de transferir los conocimientos y los procesos aprendidos a situaciones nuevas que ponen a funcionar mecanismos de análisis, de evaluación y de relación de conocimientos* (p. 155-156). Podemos mencionar acá nuevamente algunas estrategias:

- Aplicar la información a situaciones del entorno
- Hacer analogías de los eventos del texto con eventos del entorno
- Dar ejemplos del propio entorno
- Contraargumentar
- Relacionar con información de otros textos
- Escribir un nuevo texto a partir de la información procesada

Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora

He utilizado en diversas oportunidades el término cognición, del mismo modo que he señalado la importancia de la psicología cognitiva en el desarrollo de la lingüística textual y la lingüística aplicada a la enseñanza. También el término metacognición ha sido fundamental para el desarrollo de estrategias pedagógicas, sobre todo en el ámbito de la lectura. Pienso que podríamos hablar de la utilidad

del término metacognición (y lo que él implica) para el trabajo que realizamos en **Lengua y Comunicación**.

Es claro que la cognición se refiere a los esquemas de conocimiento que el individuo posee y que ha adquirido de acuerdo a su propia experiencia en determinado contexto. Al procesar información se activa todo un sistema de conocimientos (que implica la memoria, la búsqueda, la acomodación) que determina la ruta de ese procesamiento. La metacognición se refiere a la conciencia que el individuo tiene de sus propios procesos cognitivos y, por tanto, de cómo intervenir deliberadamente sobre la información que procesa.

Hablando más específicamente: el individuo posee una serie de estrategias para el procesamiento de información, tanto en lectura como en escritura. La metacognición implica que el sujeto conozca sus estrategias, sea capaz de conscientemente controlarlas, modificarlas, ampliarlas y describirlas.

En la bibliografía revisada, se habla usualmente de metacognición para la comprensión lectora. Al respecto Morles (1991) afirma lo siguiente:

El estado de conciencia que manifiesta el lector sobre su proceso de comprensión y la regulación que ejerce sobre este proceso es conocido como metacompreensión. Este estado implica el uso consciente e intencional de sus conocimientos y habilidades durante el proceso de la comprensión de la lectura y la autorregulación del desarrollo de ese proceso. (p. 269-270)

El autor anteriormente citado también afirma que el lector debe estar consciente de que:

- a) *el procesamiento consiste en utilizar estrategias mentales que tienen por objeto manipular la manera cómo está presentada la información en el texto (...).*
- b) *la manipulación tiene como propósito darle a la información el sentido que considera más apropiado y más significativo (...).*
- c) *debe tomar en cuenta el momento en el que se le presenta algún problema de comprensión, para poder determinar su magnitud y*

relevancia y actuar en consecuencia (...) y tomar decisiones apropiadas (...).

d) debe determinar *cuáles son los efectos de los factores en la comprensión para ejercer (...) control sobre ellos (...).* (p. 270-271)

Sin embargo, me atrevo a afirmar que también podemos hablar de metacognición en la producción textual. El individuo también posee estrategias para manipular la información que dará estructura al texto, y él puede controlar concientemente esas estrategias con el fin de otorgar sentido y coherencia.

PROPUESTA: ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LENGUA

CONSIDERACIONES GENERALES

Así como he hablado de la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas para el desarrollo del programa propuesto de **Lengua y Comunicación**, creo que es también conveniente hablar de nuevas estrategias para evaluar el aprendizaje.

Uno de los problemas fundamentales en **Lengua y Comunicación** lo constituye las discrepancias que generalmente se presentan cuando se reflexiona precisamente sobre la manera de evaluar el rendimiento de los estudiantes en la asignatura.

He revisado algunas consideraciones de gente dedicada al problema de la evaluación. En general, hay una coincidencia, por lo menos teórica, en entender que la evaluación debe tener múltiples focos, que en algún momento se dirigen hacia un mismo propósito. Estos focos son, además del rendimiento estudiantil, las estrategias o métodos didácticos empleados por los docentes, los materiales de instrucción e, incluso, los mismos instrumentos de evaluación. El propósito obviamente es mejorar cada vez más el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro asunto con el que me he topado en esta revisión, y en el cual también muchos coinciden, es que el móvil de la evaluación de los aspectos antes mencionados no debería ser solamente calificar con un número de la escala 0-20. El proceso de evaluación debe detectar fallas, buscar sus causas, establecer criterios y patrones, reformular estrategias, predecir resultados, ofrecer información de base. Sin embargo, esos pedagogos y/o teóricos, después de sacudirnos con esa aceptable idea, se dedican a realizar propuestas muy concretas con el fin de medir de forma óptima el rendimiento estudiantil con fines de calificación.

También observo que se mantiene una gran polémica sobre los principios fundamentales que deben regir la evaluación. Términos como evaluación moderna y evaluación tradicional, evaluación psicométrica y evaluación edumétrica, evaluación absoluta y evaluación relativa, evaluación en términos de conducta y evaluación en términos de conocimiento llenan las páginas de los textos que he leído. Indudablemente, hay mucho desacuerdo, mucha descripción parcializada de ventajas y desventajas, pero todavía no me he topado con alguna voluntad de concierto e integración.

Después de haber examinado un poco los materiales anteriores, he corroborado algo que pertinentemente ha señalado Orantes (1981), en varias oportunidades. Los docentes, en gran medida, planteamos objetivos para orientar la enseñanza, para formular los logros que aspiramos que alcancen nuestros alumnos; estos objetivos los acompañamos de una serie de contenidos, actividades y recursos, con el fin de que el participante, en nuestro caso particular, mejore su competencia lingüística. Pero, a la hora de evaluar, los docentes tomamos decisiones que no se corresponden con lo planteado, lo cual significa una contradicción que no nos permite obtener resultados realmente claros y confiables.

Otro problema que salta a la vista es que por ningún lado se ha ni siquiera planteado la necesidad de diseñar un plan para evaluar, por un lado, la actuación del docente (sus métodos y estrategias para la enseñanza, para la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación, y para la elaboración, uso y valoración de materiales de instrucción); por otro lado, los rasgos propios de los estudiantes que inciden en el rendimiento (psicológicos, cognoscitivos, retóricos, lingüísticos); y, finalmente, los factores institucionales.

Por último, he constatado que los profesores de la cátedra no nos hemos documentado lo suficiente en lo que a materia de evaluación se refiere. No tenemos claramente definidos principios rectores, ni hemos ahondado teóricamente en el asunto, ni hemos trazado criterios ni parámetros específicos para diseñar nuestros planes, instrumentos y métodos de análisis de la evaluación.

Dada esta serie de problemas, quisiera señalar algunas consideraciones iniciales. Éstas las he realizado con el propósito de diseñar un sistema de evaluación que sea más efectivo para nuestra asignatura. Comienzo indicando lo relacionado a la evaluación del rendimiento estudiantil. En otras oportunidades, me referiré a la evaluación del trabajo docente, de los materiales de instrucción, de los factores institucionales y de los rasgos estudiantiles.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Lo ideal sería que todo un proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, sustentado en el desarrollo de capacidades y habilidades de cada estudiante, se basara no en resultados específicos y parciales, sino en todo el proceso de trabajo. Pero, dada nuestra realidad educativa, no sólo debemos evaluar capacidades, habilidades y procesos, sino también problemas, incorrecciones y resultados. Lo importante, además, como sostiene Tardiff (1997) es que los conocimientos no sean evaluados aisladamente en detrimento de las competencias, sino como medios que colaboran en el desarrollo de las competencias.

Tratando de ser coherente con el método y la metodología de trabajo antes expuestos y con el reglamento de Evaluación de la Facultad, propongo algunas ideas sobre cómo evaluar, de forma clara, justa y eficaz, el rendimiento de los estudiantes de **Lengua y Comunicación**, tanto en lo que se refiere a los resultados como al proceso, tanto a las capacidades como a los problemas.

Tipo de evaluación

Algo que considero que debemos tomar en cuenta es la distinción que se hace entre evaluación absoluta y evaluación relativa, y entre evaluación edumétrica y evaluación psicométrica.

En cuanto a la evaluación relativa, Sosa (1967) informa que se fundamenta en técnicas estadísticas y se compara la actuación del individuo con el grupo y los objetivos. Por su parte, Orantes (1983) sostiene que la psicometría centra su interés en comparar entre sí a los individuos en términos de variables de

rendimiento, con el objeto de obtener puntuaciones que representan valores dentro de una escala.

No tengo los conocimientos suficientes para entender cómo se establecen los grados de validez, confiabilidad y condiciones de adaptación de los instrumentos, bondades éstas de la evaluación relativa. Además, ¿expresiones como el “rango” y el “percentil” son realmente informantes claros y precisos sobre los estudiantes? Creo que medir productos de actividades cognitivas a través de estadísticas no nos indica realmente cuál es el nivel alcanzado por el alumno, no le señala cuál es su falla ni cómo puede enfrentarla; sólo le dice cuál es el número que ocupa de acuerdo al nivel del grupo.

Probablemente esto responde a una concepción de la educación como fenómeno de masas, donde lo que importa no es la capacidad de ser excelente sino la capacidad de ser competitivo en el grupo. Creo que esto es una negación del desarrollo de la individualidad que da pie al desarrollo del individualismo. Así, tenemos en la Facultad una cantidad de alumnos, proveniente incluso de los “mejores” colegios de Caracas, que obtuvo buenos promedios en sus estudios secundarios y que desconoce sus propias dificultades en el uso de la lengua.

En cuanto a la evaluación absoluta, el mismo Sosa (1967) afirma que ella toma en cuenta las realizaciones individuales, ya que el punto de comparación está constituido por la propia capacidad y esfuerzos del individuo. También afirma que esto es acompañado de una serie de desventajas. Sin embargo, no entiendo por qué afirma que en la evaluación absoluta los objetivos no se toman como punto de partida. Puede ser que las pruebas que normalmente se aplican no sean válidas o confiables; pero esto se puede atender o mejorar. Además, el hecho de que al estudiante se le dé una nota no significa que ésta sea la única vía de expresión de significados.

La evaluación edumétrica, según lo planteado por Orantes (1983), mide el desarrollo personal del individuo, en términos de logros y deficiencias, a lo largo de continuos de rendimiento, con el objeto de identificar niveles de dominio, ejecución o maestría de tareas que tienen valor social.

Yo propongo que evaluemos a cada estudiante de **Lengua y Comunicación** de acuerdo a su propia capacidad, sus esfuerzos y cambios logrados, y los objetivos y contenidos que estén planteados en el programa. La única vía de expresión para informar al alumno no sería la calificación, ya que una evaluación permanente, donde constantemente se estén revisando los contenidos y destrezas, y recuperando actividades realizadas con un bajo rendimiento, tal cual como se describirá más adelante, ofrece al estudiante suficiente información sobre su actuación.

Eucaris Wills (1983), en el material preparado para el curso de “Evaluación”, dentro de la capacitación docente de los profesores de la Facultad, distingue entre Evaluación Sumativa y Evaluación Formativa. De acuerdo a la propuesta en desarrollo, se deben tomar rasgos de ambos tipos de evaluación.

De la evaluación sumativa:

- Asignación de calificación aprobatoria o reprobatoria al final del semestre.
- Evaluación de conductas cognoscitivas.
- Calificaciones parciales.

De la evaluación formativa:

- Suministro de información al estudiante sobre su progreso.
- Localización de fallas con el fin de corregirlas.
- Realización durante todo el semestre.
- Evaluación de conductas cognitivas.
- Evaluación de todo el contenido.
- Patrón individual de calificación.

Tipo de instrumento

No sé qué se entiende exactamente por prueba (término que usa el Reglamento), pero el uso del vocablo indica exámenes con una serie de ítems que el estudiante debe responder o resolver, ya sea de forma abierta o cerrada. También Eucaris Wills (s.f.) diferencia las pruebas tipo ensayo y las pruebas objetivas. Creo que en **Lengua y Comunicación** simplemente no debemos realizar “pruebas”. Para la asignatura se propone que la misma práctica de redacción y lectura se convierta en el instrumento de evaluación del aprendizaje. Si relacionamos esto con la

evaluación escrita de la cual habla el Reglamento, se propone diseñar instrumentos no tradicionales.

En todo caso, hay en este trabajo una tendencia natural a desechar la prueba objetiva como adecuada a la naturaleza de la asignatura. En cuanto a la prueba de ensayo se consideran para **Lengua y Comunicación** los siguientes rasgos:

- Exige al alumno que se exprese usando su propio vocabulario.
- Mide niveles de razonamiento complejo.
- Estimula al alumno para que aprenda a organizar sus ideas y a expresarlas de forma efectiva.
- La corrección exige mucho tiempo por parte del docente.
- Permite hacer comentarios directos a cada estudiante sobre su actuación.

La cuestión está en que la práctica propuesta como instrumento de evaluación no es una prueba con preguntas. La práctica consiste en ofrecer al estudiante una situación en la que él se involucre y eche mano de sus habilidades y herramientas para la lectura y la expresión escrita.

Por otra parte, es imposible plantear para **Lengua y Comunicación** una evaluación oral. Hay una razón muy sencilla: 16 semanas de clase (tres horas en cada una) y 20 alumnos (si es aceptada la capacidad máxima propuesta en este trabajo). Dada la naturaleza de la asignatura los interrogatorios no podrán dar cuenta de una habilidad o destreza, sino de la conciencia que se tiene sobre esa habilidad y sobre el manejo de una información básica. Como se ha señalado hasta ahora, lo fundamental es evaluar el desarrollo de la habilidad de escritura y lectura en la práctica real.

Al convertir las prácticas de trabajo en instrumentos de evaluación, las de la primera mitad del semestre implicarían la redacción de 1, 2 ó 3 párrafos. En ellas se trabajaría estructura de la palabra, estructura de la oración, estructura del párrafo, órdenes discursivos, elementos de cohesión o enlace. Las prácticas de la segunda mitad del semestre implicarían la redacción y lectura de textos completos. En ellos se trabajaría todo lo anterior más estructura del texto,

elaboración de esquema, elaboración de resumen y estructura del comentario personal.

En cuanto al segundo fin de la evaluación, que consiste en conseguir información para orientar, corregir y mejorar el aprendizaje de ser necesario, de acuerdo al Reglamento de la Facultad, se puede afirmar que el tipo de evaluación que se propone para **Lengua y Comunicación** tiene implícito ese comportamiento. El trabajo de la asignatura sería práctico; casi semanalmente el estudiante realizaría una práctica que el profesor debe corregir detalladamente, indicando todos y cada uno de los aspectos a mejorar, y todos y cada uno de los logros a mantener, en todos los estadios que ya se han definido. En el trabajo se haría énfasis en esos aspectos al lado de los asuntos nuevos, y ambos serían utilizados en la práctica siguiente y vueltos a corregir; y así, sucesivamente.

Esta práctica también lleva implícita la recuperación, no de la calificación, sino de la actividad. En la práctica dos, por ejemplo, se usa nuevamente lo que se usó en la uno; si estuvo mal se mejora, si estuvo bien se refuerza. Así, el estudiante tiene la oportunidad de “hacer bien” lo que en la práctica anterior “había hecho mal”.

Indudablemente, acá entra en discusión el asunto de la calificación. Se podría argumentar: si en la práctica dos se dispone de una habilidad de la cual se había dispuesto en la práctica 1, y si en la práctica 2 el resultado fue positivo mientras que en la 1 negativo, se debería eliminar la calificación de la práctica 1 y mantener la de la práctica 2.

Esto no es recomendable por dos razones. En primer lugar, la conciencia que se ha desarrollado en los estudiantes en cuanto a los beneficios que puede obtener de la educación es muy limitada. Se le ha inculcado que lo importante es recibir una calificación y no una instrucción. Por tanto, se debe buscar que él reciba calificación por todo lo que hace para que realmente se empeñe en hacerlo bien.

En segundo lugar, si bien estamos buscando un resultado (el desarrollo de una habilidad) ese resultado se busca, dada la naturaleza de la asignatura, a través de un proceso que el profesor debe supervisar continuamente. Por tanto, el

acto de calificar no puede pasar por encima el proceso. El resultado no nos indica cuáles son las constantes, tanto positivas como negativas del estudiante, mientras que el proceso sí. Por ello, la calificación definitiva también debe reflejar cómo fue el proceso, y no sólo el resultado de la última práctica.

En resumen, se propone que el tipo de práctica en **Lengua y Comunicación**, continua, acumulativa y absolutamente supervisada, sea usada como instrumento de evaluación con el objetivo de obtener información sobre el aprendizaje, y planificar medidas de recuperación y calificar a los estudiantes con fines de promoción.

Administración de la evaluación

Estos tres bloques de práctica tendrían pesos diferentes para la ponderación de la nota final. El primer bloque sería el de menor peso, el segundo tendría un peso medio, y el tercero tendría el mayor peso, puesto que en él se mide la totalidad del proceso. El profesor debe aclarar para cada práctica lo siguiente:

- Pauta de elaboración (Anexo F, p. 187)
- Pauta de corrección (Anexo F, p. 188)
- Objetivo y contenido del programa
- Material de apoyo

Las prácticas serán calificadas con una escala del 0 al 20. El profesor debe leer atentamente cada una de las prácticas; indicar los problemas y logros que ellas presentan de acuerdo a la pauta de elaboración, a los aspectos revisados en las prácticas anteriores y a los rasgos pertinentes en cuanto a forma, contenido y retórica; colocar la calificación de acuerdo a la pauta de corrección; comentar el resultado del trabajo en la clase inmediatamente siguiente.

Nivel mínimo

Ahora bien, aquí entramos en algo que me gustaría discutir en pro de la búsqueda de un criterio racional. Cuando indico que la escala de calificación va del 0 al 20, estoy asumiendo el criterio no sólo de nuestro Reglamento, sino el de casi todo el sistema educativo del país. También asumo que la nota mínima aprobatoria es 10, pero sería ideal que la asignatura se aprobara con quince, lo cual nos garantizaría un poco (no absolutamente) un nivel aceptable de uso de la lengua y habilidades

de comunicación. Dado que eso no es posible por ahora, se propone cumplir estrictamente con lo pautado en el artículo seis, que ya mencionamos anteriormente.

He aquí uno de los aspectos más puntuales de la asignatura **Lengua y Comunicación**. Necesitamos establecer con exactitud cuáles son las habilidades mínimas que se deben obtener para, simultáneamente, obtener una calificación de diez. El programa no tiene esto establecido y creo que la información ofrecida por el profesor Alfonso Orantes puede ser de gran utilidad.

El profesor dictó el curso “Niveles de evaluación educativa: identificando el nivel cognitivo”, en la Facultad de Ingeniería, entre el 4 y el 8 de octubre de 1999. Este curso planteó, precisamente, la necesidad de definir los *Objetivos Básicos* como *aquellos logros que representan conocimientos o destrezas esenciales (...)*. *Todo sistema de calificación tiene un punto crítico que indica si el alumno aprueba o es aplazado en una asignatura (...), pero esa cifra de ninguna manera puede garantizar que quienes aprueben, dominen los conocimientos considerados como los más importantes dentro de una asignatura.* Los Objetivos Básicos definen los conocimientos mínimos o nivel de destreza necesarios para aprobar una asignatura o cualquiera de sus niveles. De tal manera que una calificación de 10 garantiza que el estudiante domina los mismos contenidos básicos que quien obtenga 14 ó 20 puntos. (Orantes, 1981, p. 155-156)

La pregunta que dejo en el aire es ¿tenemos nosotros la posibilidad de determinar los Objetivos Básicos que se deben alcanzar para obtener un 10 aprobatorio? ¿hay alguna otra vía de garantizar que quien apruebe la materia realmente está capacitado tal cual como nos lo proponemos?

Evaluación diagnóstica

Atendiendo a lo expuesto en el Capítulo I del Reglamento, quiero apuntar que la pregunta sobre la utilidad de la evaluación diagnóstica tiene para mí vieja respuesta en **Lengua y Comunicación**. Todos conocen el problema de la deficiencia en el uso de la lengua castellana que tienen los estudiantes que ingresan a la Facultad. Todos lo conocen porque es un problema nacional que adolecen no sólo nuestros alumnos, sino incluso profesores universitarios.

Entonces, ¿para qué invertir tiempo y esfuerzo en la elaboración y aplicación de instrumentos para diagnóstico, así como en el análisis de sus resultados?

Por otra parte, cuando aplicamos pruebas diagnósticas en el área de lengua, los resultados nos indican un nivel de eficiencia bajo. ¿Qué hacemos con ese nivel? ¿Nos olvidamos de **Lengua y Comunicación**, la convertimos en una materia remedial que se aboque a trabajar contenidos elementales en 16 semanas o le informamos a los estudiantes que, de antemano, están aplazados en la asignatura?

Se supone que una prueba diagnóstica es útil para diseñar programas pedagógicos de trabajo, cuestión que es absolutamente imposible, puesto que tenemos un programa previo dirigido a la educación superior, y cuyo nivel no puede bajar a la educación primaria o secundaria.

Así, se propone no invertir tiempo y esfuerzo en pruebas diagnósticas. En su lugar, se podría utilizar la primera práctica realizada por los alumnos para informarles¹ con claridad y precisión, y después de una minuciosa y concienzuda corrección, sobre sus fallas y la obligación que tienen de encararlas puntualmente como requisito para aprobar la asignatura².

Evaluación de recuperación

Si se toma en consideración, nuevamente, la naturaleza de la asignatura, se tiene como observación obvia que no se pueden establecer actividades de evaluación final y de reparación. He hablado de prácticas finales, pero, de ningún modo, ellas corresponderían a un examen final, sino a la última etapa del proceso. Se ha hablado de la necesidad de evaluar y calificar un proceso, de que el trabajo es práctico e implica el desarrollo de destrezas. ¿Se puede evaluar un proceso con un examen final?

¹ A pesar de la gravedad del problema, los estudiantes (así como la sociedad en general) no tienen conciencia de éste. En la mayoría de los casos los alumnos manifiestan que el único problema que ellos tienen en el uso de la lengua es la incorrecta acentuación.

² Una vez que conozcamos el “grado de dominio que tengan los alumnos acerca de los tópicos señalados”, no podemos decirles “tú no puedes cursar la materia”, ni indicarles que, de antemano, están aplazados. Aquí se ubica una propuesta que me gustaría desarrollar: *la clínica de lenguaje*.

Por otra parte, un examen de recuperación sería completamente inoperante. ¿Qué sentido tiene, si el examen de recuperación se realiza la semana 15, por ejemplo, que el estudiante “recupere la nota” de la práctica la semana 6? Se supone que el contenido de ésta se evaluó nuevamente en las prácticas siguientes, por lo que, como se indica en la página 136, ya hubo una recuperación en la actuación del estudiante.

En cuanto al examen de reparación ¿se puede desarrollar o mejorar una habilidad (la de leer y escribir comunicativamente) en una semana antes de presentar un examen de reparación. Obviamente, no. Por tanto, en el presente trabajo se propone la eliminación de este tipo de evaluación.

En conclusión, la evaluación en **Lengua y Comunicación** debe ser individualizada, y debe realizarse tanto para calificar como para aprender. La mejor forma de evaluar habilidades de lenguaje es convirtiendo la práctica de trabajo en instrumento de evaluación. Esto amerita claridad y dedicación por parte del docente.

CONSIDERACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL MATERIAL INSTRUCCIONAL

En el programa propuesto en el apartado 2 de la Parte III del presente trabajo se señala como “Bibliografía para el participante”, el material mimeografiado Lengua y Comunicación, y se indica que éste es elaborado por los profesores de la cátedra.

Este señalamiento responde a la suposición de que no existen libros de texto, a nivel universitario con los cuales podamos trabajar el contenido de **Lengua y Comunicación** (como sí es el caso de matemáticas, física o química). Tenemos la posibilidad de consultar libros de gramática, de lingüística o de teorías de la comunicación, dirigidos fundamentalmente a especialistas. Pero no conozco textos que se hayan encargado de abordar aspectos de nuestra lengua con un enfoque comunicativo para la práctica de estudiantes que se inician en educación superior.

Últimamente, he recibido material de editoriales mexicanas, que intentan eficazmente ser apoyo para programas de lectura y escritura previamente estructurados. Un ejemplo bien ilustrativo es el libro **Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico**, de Fidel Chávez (1998), donde se ofrece un material para un curso de Redacción Avanzada en el Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de Monterrey, con *una metodología que se fundamenta en algunos principios de lingüística aplicada* (p. 13) y se encamina hacia el desarrollo de la habilidad escritural en estudiantes de nivel profesional. El caso es que estos textos se sustentan sobre un enfoque del aprendizaje como proceso, por lo que deben ser usados en extenso y no como material de apoyo para nuestro propio programa. No tiene mucho sentido usarlos fragmentadamente.

Por otra parte, he planteado a lo largo de este trabajo que el método más prometedor en **Lengua y Comunicación** es el que implica el trabajo de taller. Es

decir, es conveniente que los participantes adquieran y desarrollen estrategias de lectura leyendo, y que adquieran y desarrollen estrategias de escritura escribiendo. De tal manera, el material instruccional debe brindar apoyo a la práctica real de los estudiantes.

Entiendo que el material debe constar fundamentalmente de:

1. Muestras, modelos, ejemplos de los aspectos que se desea que el participante trabaje. Por ejemplo, si en un punto del desarrollo del curso nos proponemos que se adquieran habilidades para la composición de textos donde predomine la descripción, el material debe incluir muestras de textos descriptivos de alto nivel, donde se puedan observar claramente los mecanismos de lenguaje usados para lograr tal texto.

Con la muestra estaríamos trabajando tanto en lectura como en escritura. En cuanto a lo primero, el usuario tendría la oportunidad de concientizar estrategias para el procesamiento de información; revisaría tanto las micro como la macro estructuras de los textos. Esto lo apoyaría en la adquisición de estrategias concientes para la producción de su propio texto, por lo que estaría afianzando sus habilidades para la escritura.

Las muestras deben ser seleccionadas con criterios específicos:

- a) La extensión debe ser acorde al progreso del curso. Se recomienda comenzar con textos breves e ir aumentando su extensión.
- b) La complejidad debe ser acorde al progreso del curso. Se recomienda comenzar con textos que contengan un único aspecto de trabajo e ir añadiendo (y acumulando) aspectos en los textos siguientes.
- c) el contenido de los textos debe ser acorde a los esquemas de conocimientos que suponemos en los participantes. Es decir, debemos evitar la densidad conceptual e informativa en el inicio e ir avanzando en una dinámica de información vieja → información nueva: información vieja → información nueva
- d) El contenido de los textos debe ser acorde a los intereses profesionales y ciudadanos que suponemos en los participantes. Se recomienda seleccionar textos con tópicos de interés social y/o ingenieril.

2. Material de lectura. Anteriormente dije que una de las dificultades de los participantes para producir textos es el vacío de información que poseen. Por tal razón, se recomienda la inclusión de textos con temas específicos, de manera que el participante pueda adquirir información que le sirva como contenido para su escritura.

Además, el material de lectura también apoyaría al estudiante a afianzar sus habilidades de lectura, puesto que él encontrará datos que necesita clasificar, relacionar, corroborar, confrontar con el fin de producir su propia información.

Se recomienda recopilar textos sobre 1, 2 ó 3 temas que se trabajen a lo largo del semestre. La cantidad debe ser la inicial para que el estudiante vaya ampliando la base de información. Al igual que en las muestras, el contenido de los textos debe ser acorde a los esquemas de conocimiento y a los intereses que suponemos en los participantes.

3. Material de apoyo. Tal como creo que ha quedado claro a lo largo del presente trabajo, la dinámica del trabajo debe apuntar a que los participantes realicen sus propias prácticas, de acuerdo a pautas determinadas por el profesor. Estas pautas deben ser acordes a los aspectos estudiados en las muestras y en los rasgos deducidos del procesamiento de éstas.

Sin embargo, se puede ofrecer al participante un material de apoyo que describa y explique, de forma clara y esquemática, el proceso de desarrollo de algún aspecto en particular. No se trata de ofrecer definiciones o teorías sobre ellos, ni elaboradas por los profesores de la cátedra ni tomadas de autores reconocidos. Se trata de ofrecer un registro del proceso que se llevó a cabo en la práctica real. Por ejemplo, se podría incluir un material que explique de la forma más sencilla posible el proceso de elaboración del resumen de un texto, desde que se inicia hasta que culmina ese proceso, el cual, como es obvio, debe ser desarrollado por el participante.

El material podría incluir otras partes, pero éstas no serían estructurales sino que funcionarían como anexos: notas sobre el idioma, resúmenes teóricos, ejercicios de lenguaje. Lo importante es el trabajo real del participante en función

de la adquisición de habilidades y estrategias de comunicación, y de acuerdo a ello debe estar elaborado el material instruccional.

CONSIDERACIONES FINALES

Lengua y Comunicación es una asignatura contemplada en el pensum de estudios de todas las escuelas de la Facultad de Ingeniería. Su presencia responde a la necesidad de configurar uno de los rasgos distintivos del perfil del ingeniero: su capacidad para comunicarse eficazmente.

En la medida que la asignatura está adscrita al Departamento de Enseñanzas Generales, ha sido clasificada en el rango de materia socio-humanística. Independientemente de que esta calificación sea adecuada o no, se entiende en la Facultad de Ingeniería que este tipo de materias deben estar enfocadas hacia la ingeniería, es decir, ellas cobran importancia en la medida que contribuyen al desarrollo de habilidades necesarias para el buen desempeño profesional.

La revisión del programa actual de **Lengua y Comunicación** determinó que su enfoque no está en el punto antes indicado, sino que pretende retomar contenidos de la formación en Lengua propios de la educación pre-universitaria. Además, se observó que el programa tiene algunos problemas en el diseño de los objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

Por ello, fue necesario crear un nuevo programa que se orientara a posibilitar en el estudiante el desarrollo de habilidades, en primer lugar, propias de un nivel académico superior y, en segundo lugar, adecuadas al ámbito específico de la ingeniería.

Este programa se basó en una concepción muy específica del proceso de aprendizaje: es el estudiante el responsable y conductor de su propio aprendizaje de estrategias y habilidades de lenguaje. Para ello, se diseñó una metodología de trabajo sustentada en el procesamiento textual. Esto niega el estudio de la gramática como disciplina, dentro de la asignatura, y el abordaje fragmentado de los diversos aspectos de la lengua, dada su dimensión comunicativa y pragmática.

Para que el participante desarrolle su capacidad de procesamiento textual necesita de una práctica constante tanto en lectura como en expresión escrita. Este proceso se ejecuta en progresión y en diversos niveles: el formal, el sintáctico, el semántico y el pragmático. Los modelos de generación de texto son fundamentales puesto que ofrecen la posibilidad de racionalizar el proceso.

Como para todo proceso de aprendizaje, este trabajo ha determinado que las estrategias pedagógicas en procesamiento textual, deben sustentarse en estrategias generales que contemplen fases de motivación, preparación, desarrollo y complementación. Todo esto nos lleva a asegurarnos de que el estudiante se adueñe de su propio proceso y, por tanto, debemos evaluar el cumplimiento de los objetivos del programa general a partir de la capacidad y los cambios logrados individualmente. Siempre se ha sostenido que uno de los asuntos más engorrosos en didáctica de la Lengua es, justamente, la evaluación. Sin embargo, con la propuesta diseñada en este trabajo se puede lograr una corrección consciente, de puntos y contenidos precisos, y con criterios acordes a las estrategias, contenidos y objetivos. Así, la calificación obtenida será, además de justa, confiable.

Este trabajo fue desarrollado específicamente para la Facultad de Ingeniería de la UCV. Los pensum de sus diversas escuelas, así como sus revisiones curriculares y reglamentos sustentan las nuevas perspectivas y propuestas aquí presentadas. Es conveniente que el equipo de profesores del área de Lengua las revise con todo el espíritu crítico y cooperador que una propuesta para un trabajo en colectivo se merece.

Por último, quisiera aclarar que **Lengua y Comunicación** debe constituirse en un mecanismo conductor y en el punto de partida de un trabajo que es realmente mayor al de una asignatura. Las habilidades de comunicación de nuestros estudiantes de ingeniería deben ser reforzadas por un ambiente de alto nivel, en el cual las actividades de todos los participantes, pero fundamentalmente de los docentes, se ejecuten sobre la base fundamental de todo ser con formación superior: el uso efectivo de la lengua materna y oficial de nuestro país.

También es importante indicar que la asignatura **Lengua y Comunicación** propone desarrollo de habilidades básicas para la comunicación en ingeniería. Esto supone que se deben diseñar otras asignaturas que continúen el proceso con el fin de la posibilidad de desarrollar habilidades para procesar textos específicos de ingeniería. Esto, por supuesto, queda como trabajo de otra investigación y en manos de un equipo mayor.

ANEXOS

ANEXO A: ACTIVIDAD DE ENTRADA DE DOS ESTUDIANTES

En el semestre 2000-1 se pidió a los estudiantes de la sección 07 de **Lengua y Comunicación** que realizaran un ejercicio de lectura y otro de escritura.

El ejercicio de lectura consistió en leer el texto “El imperio de la eterna juventud” y extraer las ideas principales para, con ellas, elaborar un resumen.

Para el ejercicio de escritura se indicó a los participantes que redactaran un pequeño artículo, dirigido a la comunidad universitaria, sobre las “elecciones universitarias” o “el proceso de inscripción en la Facultad de Ingeniería”. Ambos eventos eran de reciente realización.

A continuación se anexa el resultado de dos ejercicios de lectura y el texto suministrado a los participantes. El caso 1 fue considerado de muy bajo nivel y el Caso 2 fue considerado el de mejor nivel en el grupo.

Igualmente se anexa el resultado de dos ejercicios de escritura. El Caso 3 fue considerado muy deficiente, mientras que el caso 4 fue considerado el mejor del grupo.

En todos los casos se presenta copia del original y transcripción.

Texto suministrado a los participantes

CASO 1. Transcripción

EL IMPERIO DE LA ETERNA JUVENTUD

La juventud, uno de los mitos más cambiantes del mundo actual y signo central de la modernidad comenzaron a ser los heroes del mercado despues de los años cuarenta cuando la civilización industrial descubre las grandes potencialidades economicas de esa etapa juvenil y se avoca en gran parte a ese sector de la sociedad que no era tomado en cuenta por el mercado de consumo de masas.

También comienzan a mostrar interes por los movimientos juveniles sociólogos, filósofos, psicólogos, políticos y periodistas Hasta el punto de ser rechazados por la sociedad como ciudadanos alcanzandose asi su maximo auge en la decada de los años Sesenta.

En la actualidad el signo de lo juvenil ha dejado de influir en el escenario Politico, social y Cultural Ccmbiando la actitud de los adultos frente a las diversas metodologias del Radicalismo juvenil, se a presentado un cambio en el joven disminuyendo su Participación en lo cotidiano Quitandole el derecho a la palabra y Alejandolo aun mas de los valores sociales, morales y esteticos.

CASO 1. Original

Pegar aquí el original del caso 1

CASO 2. Transcripción

1) Ideas principales de “El imperio de la eterna juventud”

Las ideas principales del texto buscan responder a la pregunta que aparece en el párrafo inicial “¿suben, bajan o se mantienen los valores sociales y estéticos de lo joven en el mercado mitológico?”

Es así como encontramos entonces las siguientes ideas:

- a) “después de los años cuarenta, la civilización industrial descubre las enormes potencialidades económicas de la edad juvenil...”
- b) “halagados por la sociedad de consumo, pero rechazados “in extremis” como ciudadanos... ..., los movimientos juveniles alcanzaron durante la década de los sesenta los primeros puestos de la mitología cotidiana.”
- c) Los jóvenes todavía son los héroes del mercado, pero han dejado de ser los héroes de la historia..”
- d) “ha ocurrido la conversión del joven en un hecho audiovisual, se le ha quitado el derecho a la palabra y al escándalo a cambio de concederle el privilegio de las imágenes y los sonidos del candelero.

2) Resumen del texto

Después de los años cuarenta, es que se descubre las potencialidades económicas de la juventud, a través de la publicidad, se intenta seducir a este sector de la sociedad hasta entonces marginados. Los jóvenes fueron decretados los héroes del mercado, al mismo tiempo que eran marginados por la sociedad.

Estos jóvenes enfrentados a esta dualidad se revelan y son los productores de los mayores escándalos de la época, conformándose en grupos que se identificaban por la música, los gestos, los atuendos, etc.

Hoy en día las cosas son distintas, a pesar de que la situación actual es más compleja y los problemas de la juventud son aún mayores. El signo de lo juvenil se debilita, a pesar de que todavía son los héroes del mercado.

CASO 2. Original

Pegar aquí original del caso 2

Pegar aquí segunda página del original del caso 2

CASO 3. Transcripción

Elecciones de autoridades universitarias

Llego el día de las elecciones, corre estudiante a expresar tu voto, ¿Qué te pasa? ¿no sabes por quien votar? No importa corre a la puerta de tu facultad a que te den tu chuleta por Dios!, claro, si tu mamá vota corre a llamarla a que te la dicte, no está, bueno, hay viene pepe tu amigo dile que te de su chuleta, bueno no tiene, si quieres puedes matar dos pajaros de un tiro mira hay viene tu profesor Clarón, dile que te de su opinión y votas igual que el y asi le jalaste un ratico y tienes tu “votico”, y la proxima vez haber si buscas tu opinión y no la de otros.

Por favor estudiantes de la carrera dejar de jugar y a ver por quien votan a claro despues les dan su chuleta disculpen, hey tu no te vallas todavía a la parroquia lee un poquito.

¿Cómo haremos para que lean algo? Sera que mejor le dejamos el trabajo a los profesores quien sabe a lo mejor estamos mejor ahora...

CASO 3. Original

Pegar aquí original del caso 3

CASO 4. Transcripción

S.O.S. F.I.

Termina el semestre, alegrías, desilusiones y propósitos se aglomeran en la mente de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, entre los muchos comentarios de final de semestre un clamor se va haciendo cada vez mas audible... ¿Qué diablos se les ocurrirá esta vez para efectuar las inscripciones?, he aquí una descripción generica de inscripciones pasadas:

Día 1

Siguiendo las instrucciones del “instructivo” me dirijo a buscar mi material de inscripción llevo a la taquilla, no hay muchas personas, hasta ahora todo va bien espero, espero, espero un poco mas, la duda se apodera de mi... ¿habra algún problema o se trata de un empleado poco experimentado? Al fin llevo. Mi material no se encuentra allí, luego de no pocas maldiciones me dirijo a donde supuestamente se encuentra y digo supuestamente porque (como presentia) dicho material (sagradas hojas de papel que cual empedernidos jugadores de loteria llenamos semestre tras semestre) se las ha arreglado para evadirme otra vez... de vuelta al principio. Luego de media docena de lugares, quince pastillas para los nervios, dos para la ulcera y medio día de búsqueda, por fin aparecen los dichosos papeles... a lo mejor fue mala suerte

Día 2

Luego de agolparme junto al cristal de la cartelera de los horarios cual vulgar drosophila melanogaster consigo al fin comenzar a copiar algunos posibles candidatos entre codazos, olores corporales (y algunos extracorpóreos) y demás vejaciones. Mi corta estatura no me favorece, al parecer la ley de selección natural es aplicable aquí tambien, en cualquier momento podria llegar mi fin a merced de algún pie, codo, brazo, rodilla e incluso estomago (lipa) vengador. Me apresuro a tocar la retirada, misión cumplida. El honor ha sido conservado y la carne sanara.

Día 3

El banco, quizás sea por sus ventajas crediticias o alguna otra razón que escapa a mi humano entendimiento el que las autoridades hayan escogido el republica, el más lento, ineficiente y mal distribuido banco en la faz del planeta y probablemente de esta y otras galaxias... en fin, la eterna historia de la cola y la espera. Luego de perder parte de mi juventud, paciencia y funciones cerebrales, una vez más triunfo sobre la adversidad y recibo (gracias oh dioses del olimpo) la codiciada copia al carbón. Huyo de la escena.

Bueno, el resto podría hacerlos reír, llorar, enojarse o apoyar a los movimientos anarquistas para pedir la incineración de los culpables como brujas bajo las órdenes de algún oscuro malechor digno de los más trillados episodios de batman.

Y al final hubo calma... vencedores y vencidos se retiran a curar sus heridas... hasta el próximo semestre.

CASO 4. Original

Pegar aquí original del caso 4

Pegar aquí segunda página del original caso 4

ANEXO B: CUESTIONARIO Y PRÁCTICA DE DOS ESTUDIANTES

En el semestre 2000-1 se pidió a los estudiantes de la sección 07 de **Lengua y Comunicación** que llenaran una planilla titulada Identificación del estudiante.

En el último punto, el formato pide a los estudiantes que respondan a la pregunta *¿Cómo calificaría su nivel en las siguientes habilidades?* con los rangos de “bueno”, “regular” o “malo”. Las habilidades son acentuación, ortografía, puntuación y sintaxis.

A continuación se anexan dos de esos cuestionarios donde los participantes se calificaron con los rangos de bueno o regular; y las muestras correspondientes de prácticas a través de las cuales podemos observar que no poseen habilidades mínimas. En el Caso 1, la práctica fue realizada la tercera semana de clase, y en el Caso 2, la última semana.

Los nombres de los estudiantes han sido borrados intencionalmente.

En todos los casos se presenta copia del original y transcripción.

CASO 1. Planilla

Pegar aquí planilla del caso 1

CASO 1. Transcripción

“Venezuela”

Venezuela, con ayuda de todos los ciudadanos podría llegar a convertirse en uno de los mejores países de Suramérica. Todos estos cambios deberían producirlos las acciones de los Venezolanos con respecto a la moral, ciudadanía, patria, etc. Estas acciones no solo son por hacer, sino también dejar de hacer, decir, sentir; cosas por las cuales también va decayendo el país. Todo esto no solo debe hacerse por hacerlo, por leerlo en este artículo, sino por que les sale del corazón, del alma.

Todo esto debería hacerse siguiendo los pensamientos de nuestro Libertador, aplicándolos en su país, Venezuela. También sería, no viendo los errores de los gobernantes, sino viendo nuestros propios errores. Dicho esto, no fue para tomar órdenes, todo esto fue dicho para abrir ese sentimiento patriota que todos los Venezolanos llevan por dentro y no lo dan a lucir. Venezuela es un país muy bello lleno de todo lo que necesita un país desarrollado, solo que su gente no lo sabe apreciar.

CASO 1. Original

Pegar aquí original caso 1

Pegar aquí página 2 original caso 1

CASO 2. Planilla

CASO 2. Transcripción

La contaminación ambiental nos destruye.

En el mundo entero hay un grave problema, que a pesar de que se hacen estudios y se trata de educar a la población no se ha tomado en cuenta como debe de ser, es la contaminación ambiental. La población no toma en serio el gran problema de la contaminación ambiental, usan los aerosoles sin saber si dañan la capa de ozono o no y sin ninguna precaución. Los automoviles en máj estados que también contaminan y las autoridades no hacen nada para detener estos autos para disminuir la contaminación. Las personas desconsideradas que lanzan desperdicios a la calle sin pensar que eso contamina.

En primer lugar tenemos la contaminación de la capa de ozono que es la más grave. Los primero causante de que se dañe esta capa son los aerosoles y el dióxido de carbono (CO₂) que expulsan los carros y algunas empresas e industrias. Si no consideramos estó como un gran problema para dentro de unas cuantas decadas no tendremos capa de ozono y los ráyos ultravioleta acabaran con toda existencia de vida. En la actualida ya hay partes donde la capa de ozono ya tiene huecos y otras donde se esta devilitando en esos sitios los rayos ultravioletas no pueden ser filtrados y llegan con más fuerza y hacen daños en la piel de los humanos.

Con esto no se quiere decir que este sea el unico problema de la contaminacion ambiental tenemos otros problemas.

Otros de estos problemas es el arrojamiento de desperdicios en lugares inadecuados. Las personas tienen la mala costumbre de lanzar latas, bolsas, papeles y otros desperdicios en la calle si saber que cada desperdicio de esos tardan años para desintegrarce y si arrojamos todas las personas del mundo desperdicios en lugares inadecuados viviriamos en un basurero. Sin embargo que estos desperdicios tardan tanto tiempo para desintegrarce hay lugares donde entierran la basura y la clasificán, la reciclable la separan y si vuelve a utilizar. Así

hay mayor facilidad y ahorro en el país, facilidad de caminar en zonas limpias y ahorro con los desechos reciclables.

En tercer lugar tenemos los desechos nucleares que hay industrias que no toman las medidas de seguridad adecuada para botarlos en lugares seguros. Ellós muchas veces lo dejan en cualquier sitio sin importar a quien le puede causar daño, sabiendo que si esos desperdicios llegan a personas, animales ó otros seres vivos causa daños muchas veces irreversibles. Se deberían tomar medidas de seguridad extremas con estas industrias que trabajan con desperdicios toxicos y nucleares para disminuir la contaminación ambiental.

La contaminación ambiental es un problema que nos concierne a todos en general, hay que tomar en cuenta que si el problema se sigue extendiendo nos afectara a todos los seres vivientes de este planeta. Tomando conciencia todos podemos ayudar a disminu-ir la contaminación ambienta y vivir unos años más en un mundo limpio.

CASO 2. Original

Pegar aquí original caso 2

Pegar aquí página 2 original caso 2

Pegar aquí página 3 original caso 2

ANEXO C: PROGRAMA ACTUAL DE LENGUA Y COMUNICACIÓN

Programa oficial de **Lengua y Comunicación**

Facultad de Ingeniería

Universidad Central de Venezuela

Pegar anexo C, p.1

Pegar anexo C, p.2

Pegar anexo C, p.3

Pegar anexo C, p.4

Pegar anexo C, p. 5

ANEXO D:
REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DE LA
FACULTAD DE INGENIERÍA

Reglamento de Evaluación del Aprendizaje
Facultad de Ingeniería
Universidad Central de Venezuela

Pegar anexo D, p.1

Pegar anexo D, p.2

Pegar anexo D, p.3

Pegar anexo D, p.4

Pegar anexo D, p. 5

ANEXO E: NIVELES DE CONTENIDO

Niveles de contenido

**TABLA DE NIVELES DE TRABAJO DEL CONTENIDO
LENGUA Y COMUNICACIÓN**

Niveles	Formal	Sintáctico	Semántico	Textual y contextual
Definiciones	<ul style="list-style-type: none"> • Figura exterior 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación y unión de las partes. • Conjunto de reglas para construir 	<ul style="list-style-type: none"> • Significado • Significación 	<ul style="list-style-type: none"> • Tejido • Comunicación
Palabra	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Acentuación 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de diversos fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Significado 	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión • Coherencia • Intención retórica • Contexto
Sintagma	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Acentuación 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de diversas palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Información básica 	
Oración	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio: mayúscula • Final: punto 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de diversos palabras y sintagmas 	<ul style="list-style-type: none"> • Información completa 	
Párrafo	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio: mayúscula • Final: punto y aparte 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de diversas oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas 	
Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio: título • Final: punto final 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de diversos párrafos 	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento • Premisa • Argumentos 	

ANEXO F: PAUTAS DE ELABORACIÓN Y CORRECCIÓN DE PRÁCTICAS

Se muestra acá un ejemplo de las pautas que se pueden ofrecer a los participantes para la elaboración de sus prácticas.

Primero se determina el tópic del texto que se construirá, así como la premisa que va a controlar el resto de las ideas del tejido textual. En algunos casos, se escoge un tema de trabajo para todos, en otros cada quien selecciona su tema, o en otros se da una categoría para que cada quien seleccione el tema.

Luego se determina la estructura textual general. En algunos casos, como es el presente, se ofrece la estructura sin posibilidad de variarla; en otros se ofrece flexibilidad, y en otros se pide al participante que él determine la estructura.

Finalmente, se ofrece una lista de aspectos que debe atender en cuanto a la presentación, y otra en cuanto a la lengua.

PAUTA DE ELABORACIÓN DE LA PRÁCTICA N° 9

Pauta para el texto	Presentación	Lenguaje
<ul style="list-style-type: none"> • Tema: _____ • Planteamiento: _____ • Título • 1 párrafo de introducción • 3 párrafos de desarrollo • 1 párrafo de cierre 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de hoja • Márgenes • Datos de identificación • Orden 	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación • Ortografía • Puntuación • Sintaxis • Vocabulario • Formas verbales • Uso de mayúsculas

PAUTA DE CORRECCIÓN DE LA PRÁCTICA N° 9

Pauta para el texto

	Puntaje
• Título	
-originalidad	_____
-significancia	_____
-brevedad	_____
• Párrafo de introducción	
-criterio	_____
-autonomía	_____
-llamativo	_____
• Párrafo de desarrollo	
-estructura externa	_____
-órdenes discursivos	_____
-estructura de oraciones	_____
-idea principal	_____
-ideas secundarias	_____
-elementos de cohesión	_____
• Párrafo de cierre	
-criterio	_____
-autonomía	_____
significancia	_____
• Coherencia global	_____
• Cohesión global	_____

Lenguaje

	Puntaje
•Acentuación	_____
•Ortografía	_____
•Puntuación	_____
•Sintaxis	_____
•Vocabulario	_____
•Formas verbales	_____
•Mayúsculas	_____

Presentación

•Tipo de hoja	_____
•Márgenes	_____
•Datos identificac.	_____
•Orden	_____

REFERENCIAS

- BERTUCCELLI, M. (1996). *¿Qué es la pragmática?* Barcelona: Paidós. Título original: *Che cos'è la pragmatica*. Versión castellana: Noemí Cortés López.
- BARNET, M. (1989). *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. [*Más de lo que ven los ojos. Lectura en lengua extranjera: teoría y práctica*] New Jersey: Prentice Hall Regents.
- BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: ed. Ariel; título original: *Einführung in die Textlinguistik*. Versión castellana: Sebastián Bonilla
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BROWN, G. y YULE, G. (1993). *Análisis del discurso*. España: Visor Libros. Título original: *Discourse Analysis*
- CALFEE, R. y CURLEY, R. (1997). Estructuras discursivas en las diferentes áreas del conocimiento. En E. Rodríguez y E. Lager (comp.), *La lectura* (p.p. 53-80). Medellín: Universidad del Valle.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: ed. Ariel
- CASSANY, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: ed. Paidós. Título original: *Descrivere escriure. Com s'aprèn a escriure*, Versión castellana: Pepa Comas.
- CASSANY, D. (1999). *La cocina de la escritura* (7ª ed.). Barcelona: Anagrama. Título original: *La cuina de l'escriptura*. Versión castellana: autor.
- CREME, P. y LEA, M. (2000). *Escribir en la universidad*. España: ed. Gedisa
- CHÁVEZ, Fidel. (1998). *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico* (2ª ed.). México: Addison, Wesley, Logman.
- DÍAZ, A. (1995). *Aproximación al texto escrito* (3ª. ed.). Medellín: ed. Universidad de Antioquia.
- ESCANDELL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona:Ariel
- GUÉDEZ, V. (1980). Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales. *Revista de pedagogía*. (14-15). P. 94-115

- HALL, W. (1991). La comprensión de la lectura. En A. Puente (comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid: ed. Pirámide.
- HALLIDAY, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica. Título original: *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Versión castellana: Jorge Ferreiro Santana.
- LEVINSON, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: editorial Teide. Título original: *Pragmatics*. Versión castellana: África Rubies Mirabet.
- LOZANO, J.; PEÑA-MARÍN, C.; ABRIL, G. (1993). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual* (4ª. ed.) . Madrid: ed. Cátedra,
- MARTÍNEZ, M. (1994). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Santiago de Cali: Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- MORLES, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En A. Puente (comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. (p.p. 261-274). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid: ed. Pirámide.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. (1993). *Teoría y práctica de la construcción del texto. Investigación sobre gramaticalidad, coherencia y transparencia de la elocución*. Barcelona: ed. Ariel.
- ORANTES, A. (1983, mayo). Edumetría y Psicometría. Implicaciones para el diagnóstico y la evaluación. Trabajo presentado en II Jornadas de Psicología Escolar. Caracas: Sociedad Venezolana de Psicología Escolar.
- ORANTES, A. (1981). Objetivos básicos y complementarios: un compromiso provisional en evaluación educativa. *Revista de tecnología educativa*. 7, (2), p. 152-158.
- PENÍN, M. (1988). *Evaluación de los objetivos socio-humanísticos en la Facultad de Ingeniería de la U.C.V. Trabajo de ascenso no publicado, Facultad de Ingeniería, Universidad Central de Venezuela..*
- PIERRE, R. (1997). Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer. En E. Rodríguez y E. Lager (comp.), *La lectura* (p.p. 131-134). Medellín: Universidad del Valle.
- PORTOLÉS, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, s.a.

- PUENTE, A. (comp.) (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid: ed. Pirámide.
- REYES, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- RODRÍGUEZ, E. y LAGER E. (comp.) (1997). *La lectura*. Santiago de Cali: ed. Universidad del Valle.
- RUMELHART, D. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez y E. Lager (comp.), *La lectura* (p.p. 25-51). Medellín: Universidad del Valle.
- SÁNCHEZ, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras*, 50, 61-81
- SÁNCHEZ, I. (1994). Cómo se enseña a redactar. En C. Villegas (comp.), *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. (p.p. 51-64). Caracas: ASOVELE
- SOSA, P. (1967). Naturaleza de la evaluación de base absoluta. Evaluación de base relativa. *Gaceta de pedagogía*. N° 1
- TARDIFF, J. (1997). La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación. En E. Rodríguez y E. Lager (comp.), *La lectura* (p.p. 165-194). Medellín: Universidad del Valle.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: ed. Anthropos. Colección Pedagogía de la Investigación y la Comunicación, N° 2.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, Facultad de Ingeniería.(s.f.) *Perfil del ingeniero de Minas*. Caracas: autor .
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, Facultad de Ingeniería. (s.f.) *Plan de estudios, Escuela de Ingeniería Civil*. Caracas: autor.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, Facultad de Ingeniería. (s.f.). *Redistribución de contenidos programáticos de asignaturas del Ciclo Básico*. Caracas. autor
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, Facultad de Ingeniería. (s.f.). *Reglamento de evaluación del aprendizaje de la Facultad de Ingeniería*. Caracas: autor.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, Facultad de Ingeniería. (1994). *Nuevo plan de estudios para la carrera de Ingeniería Eléctrica*. Caracas. autor

- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, Facultad de Ingeniería. (1994). *Nuevo plan de estudios para la carrera de Ingeniería Química*. Caracas. autor
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, Facultad de Ingeniería. (1999). *Boletín Informativo PVAA*. Caracas: autor
- VAN DIJK, T. (s.f.). Principios del análisis crítico del discurso. [Trabajo no publicado]
- VAN DIJK, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso; una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI editores. Título original: *The structures and functions of discourse, an interdisciplinary introduction to textlinguistics and discourse studies*.
- VAN DIJK, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario* (3ª ed.) Barcelona, ed. Paidós. Título original: *Tekswetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Versión castellana: Sibila Hunzinger;
- VAN DIJK, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. España: ediciones Paidós. Título original: *News as Discourse*. Versión castellana: Guillermo Gal
- VAN DIJK, T. (1993). *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)* (4ª ed.). España: ed. Cátedra. Título original: *Text and context*. Versión castellana: Juan Domingo Moyano.
- VAN DIJK, T. (1994). Análisis crítico del discurso. *Cuadernos de Maestría en Lingüística*. (2) 2, 3-21
- VIEIRO, P., PERALBO, M. y GARCÍA, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- VILLEGAS, C. (comp.) (1994). *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Caracas: Asociación venezolana para la enseñanza del español como lengua extranjera.

ÍNDICE ANALÍTICO

PROPUESTA PARA LA REFORMULACIÓN DE LA CÁTEDRA
LENGUA Y COMUNICACIÓN
EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

	Página
1. INTRODUCCIÓN	1
2. PARTE I: MARCO TEÓRICO	8
2.1. La Pragmática	9
2.1.1. Definición	9
2.1.2. Actos de habla	14
2.2. La Lingüística textual	21
2.2.1. Delimitación	21
2.2.2. Definición de texto	24
2.2.3. Situación y contexto	27
2.2.4. Cohesión y coherencia, conexión	29
2.2.5. Tipología textual	42
2.2.6. Modelos textuales	48
2.2.6.1. Modelo de Petöfi	48
2.2.6.2. Modelo de Teun van Dijk	49
2.2.6.3. Modelo de Beaugrande y Dressler	50
3. PARTE II: MARCO INSTITUCIONAL	53
3.1. Necesidad instruccional	54
3.2. Revisión del programa actual de Lengua y Comunicación	61
4. PARTE III: PROPUESTA INSTRUCCIONAL PARA LENGUA Y COMUNICACIÓN	69
4.1. Nuevas perspectivas	70
4.1.1. ¿Por qué Lengua y Comunicación ?	70

4.1.2. Características de la población	72
4.1.3. Propósito de Lengua y Comunicación	73
4.1.4. Objetivos terminales de Lengua y Comunicación	73
4.1.5. Carácter práctico de Lengua y Comunicación y niveles de trabajo	75
4.1.6. Métodos de trabajo	76
4.1.7. Áreas de la asignatura	77
4.1.8. Relación con otras asignaturas	78
4.1.9. Evaluación	79
4.1.10. El equipo de trabajo	80
4.2. Propuesta de programa para Lengua y Comunicación	82
4.3. Propuesta: Estrategias para la enseñanza de la redacción y la lectura ...	95
4.3.1. Consideraciones preliminares	95
4.3.2. Consideraciones generales	96
4.3.3. Estrategias pedagógicas generales	101
4.3.4. Estrategias específicas de redacción y lectura	102
4.3.4.1. Estrategias específicas de redacción	107
4.3.4.1.1. Estadios de trabajo	110
4.3.4.1.2. El nivel medio del párrafo	111
4.3.4.1.3. El texto informativo	111
4.3.4.1.4. Las categorías discursivas	113
4.3.4.1.5. El modelo de generación de textos	114
4.3.4.2. Estrategias específicas de lectura	118
4.3.4.2.1. Estadios de trabajo	122
4.3.4.2.2. El proceso de lectura	123
4.4.4.2.3. Estrategias metacognitivas	127
4.4. Propuesta: Estrategias para la evaluación del aprendizaje en Lengua...	130
4.4.1. Consideraciones generales	130
4.4.2. Estrategias de evaluación	132
4.4.2.1. Tipo de evaluación	132
4.4.2.2. Tipo de instrumento	134
4.4.2.3. Administración de la evaluación	137

4.4.2.4. Nivel mínimo	137
4.4.2.5. Evaluación diagnóstica	138
4.4.2.6. Evaluación de recuperación	139
4.5. Consideraciones para la elaboración del material instruccional	141
5. CONSIDERACIONES FINALES	145

ÍNDICE DE ANEXOS

• ANEXO A: ACTIVIDAD DE ENTRADA DE DOS ESTUDIANTES	149
- Texto suministrado a los estudiantes	150
- Caso 1. Transcripción	151
- Caso 1. Original	152
- Caso 2. Transcripción	153
- Caso 2. Original	154
- Caso 3. Transcripción	156
- Caso 3. Original	157
- Caso 4. Transcripción	158
- Caso 4. Original	160
• ANEXO B: CUESTIONARIO Y PRÁCTICA DE DOS ESTUDIANTES	162
- Caso 1. Planilla	163
- Caso 1. Transcripción	164
- Caso 1. Original	165
- Caso 2. Planilla	167
- Caso 2. Transcripción	168
- Caso 2. Original	170
• ANEXO C: PROGRAMA ACTUAL DE LENGUA Y COMUNICACIÓN	173
• ANEXO D: REGLAMENTO DE EVALUACIÓN	179
• ANEXO E: NIVELES DE CONTENIDO	185
• ANEXO F: PAUTAS DE ELABORACIÓN Y CORRECCIÓN	187
- Pauta de elaboración de la práctica Nº 9	187
- Pauta de corrección de la práctica Nº 9	188

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

- Tabla 1: Clasificación de los actos lingüísticos según Austin 15
- Tabla 2: Clasificación de los actos lingüísticos según Searle 16
- Tabla 3: Clasificación de los actos lingüísticos según Austin y Searle 16
- Tabla 4: Mecanismos para establecer conexión textual 34
- Tabla 5: Rasgos de los textos monologales según Calsamiglia y Tusón 44
- Tabla 6: Prácticas discursivas escritas y ámbitos de realización según Calsamiglia y Tusón 45
- Tabla 7: Automedición de habilidades de lenguaje 57
- Tabla 8: Necesidades comunicativas propias del área de la ingeniería 60
- Tabla 9: Relación objetivos-contenidos. Programa actual de **Lengua y Comunicación** 64
- Tabla 10: Objetivos terminales, programa de **Lengua y Comunicación** 74
- Tabla 11: Modelo de generación y procesamiento de textos 104
- Tabla 12: Estadios de trabajo en escritura 110
- Tabla 13: Estadios de trabajo en lectura 122

FIGURAS

- Figura 1: Secuencia de trabajo lineal y acumulativa 99
- Figura 2: Secuencia de trabajo circular 99
- Figura 3: Secuencia de trabajo fragmentada 99