



Letras

versión impresa ISSN 0459-1283

Letras v.48 n.73 Caracas 2006

La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación¹

Pablo Arnáez Muga

(UPEL / CILLHOM – Instituto Pedagógico de Maracay)

pam@netuno.net.ve

Resumen

La enseñanza de la lengua ocupa un lugar preponderante en los estudios e investigaciones actuales por cuanto el lenguaje constituye la herramienta fundamental para aprehender el mundo y relacionarse en diversos contextos y situaciones y porque los resultados sobre la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua son preocupantes. Frente a esta realidad, este trabajo pretende proporcionar los parámetros esenciales sobre los que se debe sustentar la línea de investigación: **"La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua"**. El primer aspecto aborda la problemática que existe en la enseñanza de la lengua; en segundo lugar, se destaca su relevancia y los objetivos que se pretenden alcanzar; en tercera instancia, se ofrece una visión general de los fundamentos teóricos en los que debe apoyarse la línea; posteriormente, se sugieren algunas de las áreas problemáticas susceptibles de estudio y, finalmente, se proponen ciertas estrategias para que orienten el trabajo.

Palabras clave: lingüística, enseñanza, investigación.

Linguistics applied to language teaching: a research line

Abstract

Language Teaching plays an outstanding role in current studies and research work, since, on the one hand, language constitutes a fundamental tool for the human being to grasp the world and to relate to various contexts and situations, and on the other, because research results on the communicative competence of language users are worrying. With this reality before us, this paper provides essential parameters upon which one should support the research line **"Linguistics applied to language teaching"**. The first aspect approaches the set of problems around language teaching; secondly, its relevance and goals are foregrounded; in the third place a general vision is offered of the theoretical frameworks upon which the line should be supported; then some of the problematic areas which are feasible to be studied are suggested. Last, certain strategies that might lead the work are proposed.

Key Words: linguistics, teaching, research.

La linguistique appliquée à l'enseignement de la langue:

Servicios Personalizados

Revista

SciELO Analytics

Artículo

- Artículo en XML
- Referencias del artículo
- Como citar este artículo
- SciELO Analytics
- Traducción automática
- Enviar artículo por email

Indicadores

Links relacionados

Compartir

Otros
Otros

Permalink

une ligne de recherche

Resumé

L'enseignement de la langue joue un rôle prépondérant dans les études et les recherches actuelles étant donné que le langage est l'outil fondamental pour appréhender le monde et pour se faire de relations dans divers contextes et situations. De la même manière, cet enseignement est important parce que les performances des utilisateurs de la langue concernant la compétence communicative sont préoccupantes. Face à cette réalité, ce travail établit les paramètres essentiels sur lesquels la ligne de recherche doit être fondée : « **La linguistique appliquée à l'enseignement de la langue** ». En premier lieu, on analyse la problématique existant dans l'enseignement de la langue ; en second lieu, on ressort son importance et les objectifs qu'on prétend atteindre ; en troisième lieu, on présente une vision générale des fondements théoriques sur lesquels la ligne de recherche doit s'appuyer ; on suggère après quelques-unes des aires problématiques susceptibles d'être étudiées et, finalement, on propose certaines stratégies pouvant orienter le travail.

Mots clés : Linguistique, enseignement, recherche.

La linguistica applicata all'insegnamento della lingua:

una linea di ricerca

Riassunto

L'insegnamento della lingua occupa un luogo importante negli studi e nelle ricerche attuali perché il linguaggio costituisce lo strumento fondamentale per capire il mondo e rapportarsi con diversi contesti e perché i risultati delle ricerche sulla competenza comunicativa degli utenti della lingua sono preoccupanti. Di fronte a questa realtà, questo articolo fornisce i parametri essenziali sui quali si dovrebbe sostenere la linea di ricerca chiamata: "**La linguistica applicata all'insegnamento della lingua**". Il primo aspetto affronta la problematica esistente nell'insegnamento della lingua; il secondo risalta la sua rilevanza e gli scopi che devono essere raggiunti; il terzo offre una visione generale dei fondamenti teorici sui quali si deve appoggiare la linea. Posteriormente, si suggeriscono alcune delle aree problematiche che possono essere studiate. Infine, sono state proposte alcune strategie per l'orientamento della ricerca.

Parole chiavi: linguistica, insegnamento, ricerca.

A lingüística aplicada ao ensino da língua:

uma linha de investigação

Resumo

O ensino da língua ocupa um lugar preponderante nos estudos e investigações actuais, dado que a linguagem constitui a ferramenta fundamental para apreender o mundo e para nos relacionarmos em diversos contextos e situações e também porque os resultados sobre a competência comunicativa dos utilizadores da língua são preocupantes. Frente a esta realidade, este trabalho proporciona os parâmetros essenciais sobre os quais se deve sustentar a linha de investigação "**A lingüística aplicada ao ensino da língua**". Primeiramente, aborda-se a problemática existente no ensino da língua; em segundo lugar, destaca-se a sua relevância e os objectivos que se pretende alcançar; num terceiro momento, oferece-se uma visão geral dos fundamentos teóricos nos quais se deve apoiar uma tal linha de investigação; posteriormente, sugere-se algumas das áreas problemáticas susceptíveis de estudo e, finalmente, propõe-se certas estratégias orientadoras do trabalho.

Palavras-chave: lingüística, ensino, investigação.

Recepción: 21-06-2005 Evaluación: 01-11-2005 Recepción de la versión definitiva: 01-12-2005

Introducción

A partir de la década del setenta, de la centuria pasada, frente a los estudios inmanentistas del lenguaje, esto es, la lengua vista en sí y por sí misma, irrumpen con fuerza los estudios lingüísticos trascendentalistas, es decir, estudios con preferencia hacia los usos y la valoración de las funciones del lenguaje que los hablantes ponen en ejecución en contextos y situaciones diversas, hacia el tratamiento de las interacciones verbales de los usuarios, hacia el abordaje de la competencia comunicativa como un estadio de conjunción de otras competencias (sociolingüística, pragmática, gramatical y discursiva) y hacia la aplicación e integración de los postulados lingüísticos y didácticos.

Bajo esta perspectiva, muchos han sido los autores que, desde distintos ángulos, han venido propiciado el desarrollo de la lingüística aplicada, entendida como "la aplicación de los conocimientos que poseemos sobre las estructuras de las lenguas a la resolución de problemas concretos –más o menos complejos- de éstas" (Marcos Marín y Sánchez, 1991, p. 11). Cassany, Luna y Sanz (1994) presentan un estudio sobre la enseñanza de la lengua con un especial hincapié en las cuatro macrohabilidades: hablar, escuchar, leer y escribir; Mendoza, López y Martos (1996) ofrecen un manual sobre didáctica de la lengua y su relación con la lingüística aplicada y las diversas teorías lingüísticas (lingüística textual, la sociolingüística, la pragmática lingüística y el análisis del discurso); según estos autores, la lingüística aplicada, además de poseer una fundamentación teórica múltiple, utiliza esos conocimientos para un propósito concreto a los fines de resolver un problema específico. En esta misma línea de trabajo, González Nieto (2001) expone una lingüística para profesores en la que relaciona los conocimientos de la teoría lingüística, en sus más diversas manifestaciones, con la enseñanza de la lengua y sus implicaciones. Otros autores promueven la valoración del enfoque comunicativo y de las distintas competencias que deben dominar los usuarios de una lengua (Lomas, Osoro y Tusón, 1993 y Llobera, 1995).

En nuestro contexto venezolano, por citar algunos, cabría mencionar a Páez (1985) con su propuesta centrada en la enseñanza idiomática bajo una concepción comunicacional integral; la compilación de artículos (Villegas, 1994), en la que se ofrece un conjunto de experiencias fundamentadas en la lingüística aplicada y orientadas a la enseñanza de la lengua materna; el manual de teoría y práctica de Molero, Franco, Manrique, Martínez, Villasmil, Gómez y Bruzual (1998), dedicado a mostrar una serie de trabajos prácticos que comprenden modelos lingüísticos, propuestas de estrategias, aplicaciones a la producción y comprensión textual y a la enseñanza de la ortografía, y el trabajo de Ledezma y Pinto (1999) quienes se adentran en la enseñanza de la lengua regida por los fundamentos de la reforma educativa (Ministerio de Educación, 1997 y 1998a) y reflexionan sobre la oralidad, la escritura, el texto y el papel de la televisión. Más recientemente, aparece la propuesta de Bruzual (2002) que, desde una perspectiva comunicativa, estudia el mundo de la enseñanza de la lectura y la escritura y, después de analizar diez textos que inician al niño en la lectura, presenta su trabajo centrado, principalmente, en el docente; por su parte, Fraca (2003), ante la realidad educativa que vive Venezuela y frente a las carencias existentes en el uso de la lengua, también desarrolla una propuesta denominada "Pedagogía Integradora en el Aula" en la que analiza la tríada docente-alumno-práctica pedagógica y la incidencia de las estrategias para lograr la adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas; Serrón (2003), en una compilación de la revista **Textos**, sobre "La enseñanza de la lengua en Latinoamérica", plasma una visión panorámica de cómo se percibe la enseñanza de la lengua desde los documentos oficiales (Ministerio de Educación 1997 y 1998a), cómo el enfoque comunicacional es el más utilizado en la práctica educativa y cómo, a pesar de los programas, de las investigaciones y de los esfuerzos que se hacen desde distintas instancias, los resultados son desalentadores; y, finalmente, Arnáez (1997, 2000 y 2001) analiza tanto los Programas de Lengua y Literatura y sus orientaciones epistemológicas y didácticas como la fundamentación filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica que se dan a conocer en el Currículo Básico Nacional.

Por su parte, los veintitrés Encuentros Nacionales de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDILES), las Convenciones de ASOVELE (Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), las distintas Jornadas de Lengua y Literatura que se celebran en las diversas regiones del país y los estudios que se realizan en la Maestría en Lingüística de la UPEL y de otras Universidades de Venezuela, han permitido abordar muchos temas, desde perspectivas teóricas y metodológicas muy variadas, que obligan a conformar un línea de investigación sobre **La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua**.

Los resultados en las pruebas de Aptitud Académica que se realizan cada año para ingresar a las instituciones de educación superior, los estudios efectuados por el Ministerio de Educación (1998b), mediante el Sistema Nacional de Medición y Evaluación de los Aprendizajes (SINEA), y las competencias que muestran los egresados de Tecnológicos y Universidades convierten a esta línea: "*La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua*", en una necesidad urgente para estudiar los problemas que presenta la enseñanza y el aprendizaje de la lengua así como para evaluar los alcances de las propuestas que se propongan. Además, esta línea de investigación abre un amplio espectro de opciones a los investigadores al permitirles generar proyectos de especialización, maestría y doctorado, así como estudios libres, inter- o transdisciplinarios conducentes a trabajos de ascenso.

En definitiva, con este trabajo se pretende ofrecer a los estudiosos de la enseñanza de la lengua la propuesta de una línea de investigación que satisfaga, por un lado, los requerimientos de la Maestría en Lingüística y las exigencias de la Coordinación Nacional de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y, por el otro, contribuya con el desarrollo de la investigación lingüística aplicada en Venezuela.

Problemática de la lengua y su enseñanza

La enseñanza de las distintas disciplinas o áreas del conocimiento, desde antiguo, se ha presentado ante los alumnos como un acto eminentemente académico, incorporando al ámbito escolar las propuestas teóricas de los especialistas y las alternativas didácticas que responden a los paradigmas psicológicos imperantes. Es decir, el docente se transforma en un eco y repite modelos sin comprobar su factibilidad, su pertinencia y su validez. La

labor docente, específicamente en el área de lengua, □*grosso modo*□, ha estado y está divorciada de la investigación; sin embargo, los resultados académicos, las realidades educativas y la necesidad de impulsar un cambio en el trabajo de aula nos impelen en la búsqueda de una interacción docencia-investigación que vaya más allá del dar clase o de tabular unos resultados.

La educación, en general, y la enseñanza de la lengua, en particular, no pasan por su mejor momento si nos atenemos a los resultados en repitencia, deserción escolar, selección de la carrera docente y calidad de los egresados de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. (Odreman, 1996)

Los diagnósticos (cfr. las referencias en Arnáez 1997 y en Serrón, 1998) sobre el manejo y dominio de las macrohabilidades: hablar, escuchar, leer y escribir, dejan al descubierto fallas profundas en la comprensión de textos utilizados en el ambiente escolar; problemas en el uso del léxico; deficiencias en la elaboración de un discurso hablado e incapacidad para hilvanar con adecuación, coherencia y cohesión un texto escrito. Amén de las carencias en la apropiación de los aspectos relacionados con lo morfológico, lo sintáctico, lo lexicológico, la puntuación y la ortografía.

Frente a este panorama nada halagador y poco estimulante que nos debe cuestionar como docentes e investigadores aparecen los nuevos diseños curriculares tanto en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1997) y en otras universidades, como en el Ministerio de Educación (1997 y 1998a).

Ahora bien, sobre la aparición y aplicación de los nuevos *pensa* caben diversas reflexiones. El Plan de Estudio que se ejecuta en las Escuelas de Letras, en los Departamentos de Lengua y Literatura y en los Programas de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación, permite, al menos, hablar de un "*aggiornamento*", una actualización en los contenidos que comprenden los diversos programas. Las teorías lingüísticas más en boga (sociolingüística, psicolingüística, pragmalingüística, lingüística textual, teoría de la comunicación y de la información) ocupan su espacio y aparecen como soporte del discurso académico. Los títulos de algunas asignaturas son sugerentes ("Producción y Comprensión de textos", "Análisis del significado"...) y apuntan, al menos en el deseo y en la intencionalidad, hacia la búsqueda de respuestas a los problemas que mencionábamos *supra*.

No obstante, la comunidad intelectual venezolana -principalmente a través de artículos de prensa, ponencias e informes- también explica varios de los macroproblemas de la educación venezolana en función del gran "decalage" entre las exigencias de objetivos (obligatorios) iniciales ideales y los conocimientos y destrezas realmente adquiridos por los educandos al final del proceso.

En el terreno de la Lengua Materna de Educación Básica, contrastan las altas metas teóricas de los Programas de Castellano y Literatura, con orientaciones psicolingüísticas, sociolingüísticas, pragmática y textuales por un lado, y la práctica diaria por el otro, que revela, en la preparación de los alumnos, notables dificultades instrumentales para redactar sin errores de ortografía y puntuación, utilizar formas verbales irregulares y, en general, estructurar coherentemente cualquier texto.

Estos desfases constituyen un eslabón de una cadena de otros similares. Así, la preocupación por aplicar prematuramente los más recientes avances de las disciplinas lingüísticas a la enseñanza de la lengua ignora la cuestión de la aplicabilidad de las teorías (la generativa o la textual, por ejemplo) al trabajo de aula, específicamente sin el desarrollo de métodos adecuados. La actualización teórica de los planificadores, a su vez, contrasta con las notables carencias teórico-prácticas de algunos docentes en ejercicio, a menudo ajenos (como se constata en variados contextos educativos) al devenir científico y humanístico en el mundo, aferrados a los conocimientos adquiridos, muchas veces, hace décadas.

En suma, el área de conocimiento Lengua y Literatura sigue planteando una serie de problemas que ameritan una pronta respuesta para que los disensos, las carencias y la pobreza lingüística no siga predominando en los egresados de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Por ello se busca la reflexión sobre la enseñanza de la lengua y las dicotomías generadas entre diversas concepciones y modelos de aplicación.

La primera dicotomía surge de la relación: **Estructura (Competencia Lingüística) vs. Uso (Competencia Comunicativa)** y centra su interés en la dualidad **estructura/uso**, mostrando que el concepto de competencia comunicativa en la lingüística moderna, por sus alcances y los factores intra- y extralingüísticos que la forman, ofrece perspectivas más apropiadas para el estudio de la lengua en uso.

Es a partir de los años setenta cuando se pone de manifiesto, de una manera más intensa, la contraposición entre las teorías mencionadas en los párrafos anteriores. Dicha confrontación giró principalmente en torno a las ideas chomskianas que para ese entonces estaban en discusión por la aparición de **Aspects of the theory of syntax** (1965). El centro de interés, que hasta ese momento se había ubicado en la estructura de la lengua, se desplaza hacia el uso de la misma y la actuación de los hablantes, lo cual trajo como consecuencia una serie de implicaciones teóricas y metodológicas.

Teóricamente hay un gran viraje entre lo propuesto por Chomsky y las concepciones defendidas por etnógrafos, sociolingüistas, pragmáticos y teóricos de la ciencia del texto. Para Chomsky, la lengua es una estructura y establece, como objetivo primordial de la teoría lingüística, el estudio de la **competencia lingüística**, entendida por el mismo autor (1975, pp. 5 y 6) como:

El conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de su lengua, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe perfectamente su lengua y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios de centro de interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real.

La teoría descarta los factores socioculturales, étnicos y antropológicos y se sustenta sobre premisas ideales: 'un hablante-oyente ideal', 'una comunidad homogénea' y 'un conocimiento perfecto de la lengua'. Frente a esta homogeneidad, Hymes (1972), Fishman (1979), Labov (1983) y muchos otros proponen la heterogeneidad como característica de la comunidad y de la lengua hablada por sus miembros. Se constatan diferencias en los papeles o roles que desempeñan sus integrantes, la organización de los medios varía con el uso que de ellos se haga y las situaciones condicionan los estilos, los registros y las variedades que se pueden dar en los repertorios verbales de los hablantes de una comunidad. Es la comunidad misma la que impone los límites en los cuales la comunicación es posible: límites provenientes de las situaciones (los contextos físicos y psicológicos), de los medios (orales, escritos y telegráficos), de los propósitos (resultados procedentes de la interacción), de la estructura social (los papeles o roles desempeñados) y de la jerarquía (superior, igual o inferior).

Hymes (1972, 1979 y 1984), con sus estudios sobre Etnografía de la comunicación, estructura, en parte, el comunicacionalismo, oponiendo a la competencia lingüística la competencia comunicativa. A diferencia de la competencia chomskiana acepta como factores programáticos el uso contextual (lo sociolingüístico), el uso intencional (lo pragmalingüístico) y el uso textual (la elaboración del mensaje) de la lengua. El mismo Hymes, como lo señala Hudson (1981, p. 231), establece el concepto de competencia comunicativa que comprende no sólo los aspectos gramaticales, sino también el conjunto de competencias socioculturales y la diversidad de interacciones verbales.

El o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de qué manera hablar y con quién, cuándo, dónde, de qué forma. En pocas palabras, el niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla, y de evaluar la actuación de los demás. Además, esta competencia es integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos, e integral con la competencia de, y las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa.

En síntesis, las recientes concepciones lingüísticas reorientan la investigación hacia: (a) el uso que los hablantes hacen de su lengua; (b) las funciones sociales del lenguaje (comunicación); (c) los contextos socioculturales y conceptuales en los que los usuarios utilizan su lengua; (d) las interacciones personales, sociales y culturales y (e) los procesos productivos y comprensivos de la lengua. Por todo ello, es lógico que la integración de todos estos factores requiera de una acción investigativa capaz de dar respuestas y proponer alternativas de solución en consonancia con las necesidades de nuestros estudiantes y con prospectiva hacia el campo laboral en las aulas de nuestro sistema educativo.

La segunda dicotomía: **El deber ser (la teoría) vs. el ser (la práctica)**, también plantea otra dificultad a la hora de enseñar lengua. Los nuevos lineamientos de los programas de Lengua y Literatura (UPEL, 1997 y M.E., 1997 y 1998a), presentan unas propuestas teóricas muy cónsonas con los avances lingüísticos, pero, al mismo tiempo, constatan una gran diferencia entre las metas que se pretenden desde el punto de vista conceptual y pragmático y las realidades que muestra el uso real, adecuado y coherente de nuestra lengua.

No basta con poseer un Currículo fundamentado en las corrientes más actualizadas del pensamiento para garantizar el éxito educativo. Todos sabemos que no y, aun cuando las bondades del currículo sean ponderadas y reconocidas (Ledezma y Pinto, 1999 y Arnáez, 2000), si descuidamos las otras variables intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, docente, alumnos y contexto biopsicosocial, corremos el riesgo de fracasar. En razón de lo dicho y basados en lo ocurrido en la implantación del Diseño Curricular de 1985 (M.E., 1985), es conveniente aproximarse al CBN-1997 (Currículo Básico Nacional) desde una triple perspectiva: primeramente, estudiar lo teórico-conceptual y su diseño de aplicación con el propósito de llegar a concreciones prácticas y aplicables; en segundo lugar, valorar la orientación de los programas de Lengua Materna y el papel fundamental que debe ejercer la lengua como herramienta y vehículo para comunicarnos, aprehender el conocimiento y expresar nuestro mundo de ideas, emociones y sentimientos y, en tercer lugar, considerar el rol del docente como conocedor del CBN y como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La actualización de los planes de estudio es un primer paso, necesario e importante, pero no basta. Se requiere con urgencia un conjunto de medidas que van desde la preparación de los docentes, pasando por la interacción y empatía con los nuevos programas hasta la dotación de infraestructuras y de referencias con soporte literal o electrónico; resulta perentorio el logro de la conjunción armoniosa del qué (los conocimientos por impartir en la interacción permanente de los actores del proceso educativo) y el cómo (la manera sencilla, factible y viable para hacer llegar dichos conocimientos).

El saber sobre la lengua vs. el saber-hacer con la lengua constituye la tercera dicotomía. He aquí otra paradoja que sigue vigente –solapada o no– en nuestras actuaciones educativas. Según Alonso-Cortés (1990, p. 9), "La lingüística debe servir al profesor para guiar la reflexión que se haga sobre el lenguaje del alumno" y los docentes, integradores o especialistas, deben conocer los dos saberes; deben ser competentes tanto en el saber sobre la lengua, su estructura, sus niveles, sus componentes, sus unidades y sus funciones como en el saber-hacer con la lengua, es decir, poseer las habilidades y recursos para comunicarse en forma oral y escrita y estar en capacidad de abordar la comprensión de un texto escrito de manera significativa. Otra cosa muy distinta es trabajar el saber y el saber-hacer en el aula con nuestros educandos. A ellos les interesa de manera prioritaria el saber-hacer con la lengua, el desenvolverse de manera competente en diversas situaciones y contextos.

Con la aparición de los nuevos Programas de Lengua y Literatura (M.E., 1997 y 1998a), en Educación Básica, se refuerza lo que se acaba de expresar y se asiste a una mayor decantación de los propósitos y fines que se persiguen con la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno se convierte en el gran propósito del área Lengua y la forma de alcanzarlo será, entre otros recursos, mediante el uso del "*enfoque funcional comunicativo*" (1998a, p. 94). Se delimita, de manera más explícita que en los programas anteriores, la orientación comunicativa de los mismos en oposición a los paradigmas gramaticalistas que han predominado en la práctica del aula de lengua.

También, en esta reforma, encontramos una marcada tendencia hacia el saber-hacer con la lengua y hacia la búsqueda de un alumno que sepa comunicarse eficientemente en las distintas situaciones que las interacciones personales y sociales le proporcionan. Se necesita un alumno activo para el que el lenguaje sea la herramienta fundamental para disentir libremente, analizar su entorno, comprometerse en el acercamiento humano y la convivencia y asimilar y construir permanentemente el conocimiento.

Y se concluye este aparte con la cuarta dicotomía: **Enseñar lengua vs. enseñar gramática**. La decisión de orientar la enseñanza de la lengua por derroteros comunicativos y funcionales se sustentó en los aportes de corrientes lingüísticas o filolingüísticas como la filosofía del lenguaje, la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística textual (Schlieben-Lange, 1977 y 1987). Romper con una enseñanza prescriptiva y gramatical no ha sido fácil y todavía los análisis sintácticos y las taxonomías de clases de palabras predominan en nuestras aulas y con frecuencia opacan las interacciones orales y escritas (Arnáez, 2000).

Esa ruptura se produce al comprobar que no se puede establecer la falsa igualdad de que "enseñar lengua" es lo mismo que "enseñar gramática". La enseñanza de la gramática se sustenta en clasificaciones funcionales y categoriales y en el uso de un metalenguaje que ayuda muy poco en la adecuada utilización de la lengua. Por su parte, la enseñanza de la lengua destaca la trascendencia del dominio de las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir y apuesta por su enseñanza en las aulas a partir del uso y de las situaciones comunicativas. (Cfr. Páez, 1985; Rosenblat, 1986; Marcos Marín y Sánchez, 1991 y Cassany, Luna y Sanz, 1994).

La tendencia que presentan los estudios más recientes sobre enseñanza de la lengua concuerda con las ideas expresadas por los autores mencionados en el párrafo anterior; sin embargo, existe todavía la eterna discusión en torno a la gramática. Para unos debe desaparecer, para otros sin ella no hay posibilidad de enseñar la lengua. La respuesta a estas posiciones minimalistas y maximalistas puede ser encontrada en la orientación que ofrecen los actuales programas de Lengua y Literatura cuando nos proponen un bloque de contenido bajo el título de *Reflexiones sobre la lengua* (M.E., 1997 y 1998a).

Lo cierto es que la lingüística, sea esta inmanentista o trascendentalista, teórica o aplicada, ha influido, para bien o para mal, en la didáctica de la lengua y en los elementos esenciales que intervienen en la planificación didáctica del área de lengua: formulación de objetivos, propuesta de contenidos, uso de estrategias metodológicas y utilización de recursos.

Ahora bien, frente a algunos de los problemas, brevemente esbozados sobre la enseñanza de la lengua, nace casi automáticamente una pregunta que tienen mucho de existencial y nada de retórica, ¿qué hacer ante esta situación? De la respuesta a tan ingente y apremiante labor, se deriva la necesidad de proponer la línea de investigación: **"La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua"**.

Importancia y objetivos de la línea de investigación

Las autoridades educativas, los docentes, los investigadores y la sociedad, en general, denuncian que los usuarios de la lengua, independientemente del nivel o modalidad educativa en que se encuentren, muestran carencias: (a) tanto en la comprensión como en la producción de textos; (b) en el uso adecuado de la lengua en distintas situaciones y contextos de habla; (c) en la comunicación de ideas en las interacciones con otros interlocutores; (d) en la ilación coherente y cohesiva de textos significativos en forma oral y escrita y (e) en la construcción de enunciados sin errores de forma y fondo.

Algunos autores reflejan esta realidad nacional en sus investigaciones y trabajos (Cfr. Páez, 1985; Villegas, 1994; Morles, 1994; Molero et al. 1998; Ledezma y Pinto, 1999; Fraca, 2003; Serrón, 1998 y 2002; Arnáez, 1997, 2000 y 2001, y otros). Por su parte, teóricos y estudiosos como Ferreiro (1982 y 1999), Tolchinsky (1993), Serafini (1993), McCormick (1994), Parodi (1999), Cassany (1999), Hernández y Quintero (2001), Lomas (2002), entre otros muchos, coinciden en destacar la importancia de las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir, subrayan la necesidad de insistir en ellas como la manera más adecuada de usar la lengua y apuestan por una enseñanza funcional y comunicativa.

Del análisis contrastante entre la realidad denunciada y estudiada, las necesidades de los educandos y las posturas didácticas propiciadas por las corrientes lingüísticas asociadas a la enseñanza de la lengua, surge la necesidad y la importancia de proponer esta línea de investigación que aborde dicha enseñanza desde la perspectiva de la actuación y del uso de los hablantes.

La necesidad viene dada por el compromiso de afrontar las deficiencias a las que se hizo alusión anteriormente y por la obligación de proponer alternativas de solución que afronten el problema y lo resuelvan o, al menos, lo minimicen.

La importancia, a su vez, se sustenta tanto desde el punto de vista endógeno como exógeno. El primero proyecta el valor que la lengua tiene como vehículo de comunicación, como elemento indispensable para expresar ideas, sentimientos y afectos y como vínculo de relación entre los seres humanos. Desde la perspectiva exógena, se constata la valoración que se hace de la lengua en los programas de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, con especial énfasis en Educación Básica y en las otras áreas del saber humano.

Como consecuencia de lo anterior se proponen los siguientes objetivos:

1. Diagnosticar las deficiencias que presentan los estudiantes venezolanos en el conocimiento y uso de su lengua materna.
2. Realizar estudios sobre las cuatro macrohabilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.
3. Diseñar estrategias y propuestas que permitan a los estudiantes hacer uso de su lengua de manera más sistemática y coherente.
4. Aplicar las estrategias y las propuestas didácticas diseñadas.
5. Evaluar las propuestas didácticas y los resultados obtenidos.

Fundamentos teóricos

En lo teórico-lingüístico

La enseñanza de la lengua ha sido siempre subsidiaria de las teorías gramaticales predominantes. En las reformas curriculares previas a la de 1985, el estructuralismo impuso su impronta y las clases de lengua se caracterizaron, fundamentalmente, por cuatro tipos de actividades: en primer lugar, memorización de conceptos; en segundo término, identificación y clasificación de palabras; después, estudio y análisis de las categorías sintácticas y, finalmente, ejercitaciones morfológicas y sintácticas.

Con la reforma del Ministerio de Educación (1985), se da un paso adelante, producto de los estudios de la lingüística aplicada, el comunicacionalismo y el constructivismo que hacen mayor hincapié en los aspectos de la actuación que en los de la competencia. Sin embargo, los estudios estructurales en las obras literarias y el análisis de las oraciones, por nombrar dos aspectos, siguen impregnando gran parte de la acción didáctica en la asignatura Lengua y Literatura.

Es a partir de 1997, con la implantación del Currículo Básico Nacional (CBN), cuando se sigue avanzando en este terreno y se nos proponen como sustentos conceptuales de la acción docente, lo siguiente:

Las propuestas teóricas y metodológicas de la Psicolingüística que explican los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje; la variabilidad derivada del uso de la lengua en diferentes contextos comunicativos; eje central de la Sociolingüística (Labov, Hymes), la

atención a las diversas funciones del lenguaje de los niños (Halliday). Asimismo, se atiende a la intencionalidad comunicativa propia de todo acto de habla, uno de los temas de reflexión de la Pragmática y al texto como unidad básica de comunicación humana, centro de las proposiciones de la Teoría del Texto. (Ministerio de Educación 1997, p. 94).

En este punto, la incorporación de las llamadas teorías postchomskianas hacen que la lengua sea enseñada desde una óptica más trascendentalista que inmanentista; esto es, para el usuario de la lengua y para nuestros estudiantes de Educación Básica y Diversificada no importa tanto el estudio de la lengua en sí, con sus sistemas y su funcionamiento, como su uso en los contextos de situación en los que los usuarios se desenvuelven. Veamos brevemente algunos aportes que ciertas ramas de la lingüística hacen a la enseñanza de la lengua.

I- A partir de la década del sesenta, se desarrolla **la sociolingüística** con variados matices. Fishman (1979), con su propuesta de la "**sociología del lenguaje**", centra su estudio en los problemas sociales que de alguna manera tienen implicaciones para el lenguaje o para el uso del mismo. El bilingüismo y las variedades de una misma lengua ocupan gran parte de su estudio, pues los hablantes quedan mediatizados por la situación, al usar una determinada variedad. Dentro de esta misma concepción desempeñan papel importante la valoración de □la comunidad lingüística□, entendida como "aquella cuyos miembros participan por lo menos de una variedad lingüística y de las normas para su uso adecuado" (p. 54); □el repertorio verbal□, constituido por las variables sociales (dialectos), funcionales (según los usos) y especializadas (las profesiones), (cfr. Rotaetxe, 1990, pp. 22-23); □el dominio□, considerado como un conjunto de situaciones socialmente restringidas: hogar, escuela, lugar de trabajo, actividad cultural, etc. y en las cuales se mueve el individuo de acuerdo con una serie común de reglas de comportamiento; y, finalmente, □el papel interaccional□, es decir, los deberes y derechos inherentes al individuo en el seno de una comunidad, definidos socialmente y condicionados por factores biológicos, sociales e interaccionales.

Por su parte, Labov (1983) plantea que la lengua recibe influjos de tipo cultural, social y situacional; de ahí la necesidad de tomar en cuenta las variaciones, las desviaciones y los cambios lingüísticos. Para este autor, la sociolingüística "tiene como objeto el lenguaje, tal como se emplea en el seno de una comunidad lingüística" (p. 235). Según él, la lengua, en su contexto de uso, es variada y heterogénea y, a diferencia de lingüística generativo-transformacional que estudiaba la competencia lingüística de los hablantes, se preocupa de la actuación lingüística, el uso y la variación que se originan por influjos sociales y culturales.

Y para culminar con lo que Schlieben-Lange (1977, p. 50) denomina "direcciones de la sociolingüística", se ofrecen algunos aspectos de la etnografía de la comunicación. Hymes (1972, 1974, 1979 y 1984), su mentor fundamental, se interesa por los estudios etnográficos. En ellos aparece el concepto de competencia comunicativa y ellos, a su vez, permiten estructurar un modelo de comunicación para la enseñanza de la lengua. Chomsky (1965) había propuesto el estudio de la competencia lingüística y Hymes (1972) propicia la competencia comunicativa dirigida a la interacción lengua/comunicación y lengua/cultural, con énfasis en la actuación de los hablantes y orientada hacia el estudio de las situaciones, los eventos y los actos comunicativos.

Además, en la misma línea etnográfica, la competencia comunicativa debe comprender también las actitudes, los valores y las motivaciones de los participantes a la hora de seleccionar las ocasiones de hablar, los modos, el cuándo, el cómo y el dónde hacerlo y si es posible, factible, apropiado y realizable un determinado acto de habla.

En definitiva, la sociolingüística, a pesar de mostrarse polimorfa, ofrece elementos comunes en cuanto a la importancia del uso de la lengua, la valoración de los entornos socioculturales y las relaciones interpersonales. Y son estos principios teóricos los que revaloriza el Currículo Básico Nacional en su nueva propuesta para la enseñanza de la lengua y los que abren nuevas temáticas para la investigación.

II- Es **la psicolingüística** otra disciplina en la que se afianza también la orientación que da soporte al Área de Lengua y Literatura de los nuevos programas, estudia los postulados psicológicos del lenguaje y cómo se produce el aprendizaje lingüístico, trata directamente los procesos de codificación y descodificación verbales y establece las relaciones entre los actos de habla (mensajes) y las intenciones comunicativas de los hablantes.

Los procesos codificadores y descodificadores ofrecen gran interés e importancia por cuanto involucran al emisor y al receptor y a las variables cognitivas implícitas en ambos. Dichos procesos conducen a la comprensión y producción de enunciados lingüísticos, lo cual supone explicar el antes de los procesos, esto es, lo que Chomsky (1965) denomina "competencia"; los procesos en sí, es decir, la estructuración e interpretación de los enunciados y el después de los mismos, los comportamientos.

Con el tiempo, la psicolingüística también abordó el tema de la comunicación. El lenguaje, con su estructura fundamental dialógica (yo/tú) y con su concepción dual en el proceso comunicativo (emisor/receptor), es considerado como factor que incrementa las relaciones interpersonales, regula el comportamiento de los hablantes y propicia la comprensión mutua de los participantes.

Este aspecto de los presupuestos teóricos permitirá el estudio del lenguaje infantil, la comprensión y producción de los enunciados lingüísticos y las patologías del lenguaje, entre otros temas (cfr. López García, 1991).

III- Por su parte, **el funcionalismo** de Halliday (1975, 1982 y 1994) también constituye un soporte teórico a la hora de configurar la nueva concepción en la enseñanza de la lengua. De manera sintética se presentan algunos de los aspectos que pueden tener una mayor incidencia en la acción educativa:

El autor habla de los **usos del lenguaje** como el conjunto de posibilidades que posee el hablante y que se realizan a través del lenguaje. Y, al mismo tiempo, esos usos necesitan diversos **tipos de situación**, entendidos como "los contextos sociales y los entornos conductuales en que actúa el lenguaje" (1982, p. 101).

A su vez, todo usuario de la lengua, posee un **potencial de significación** y un **potencial formal**. El primero conforma un conjunto de sistemas semánticos que posibilitan los actos de habla en el contexto de una situación. Por su parte, el potencial formal es entendido como el conjunto de sistemas gramaticales que el hablante tiene como posibilidades opcionales para realizar sus emisiones. Y ambos potenciales requieren de unas **estructuras gramaticales** para que significación y forma encuentren, en este *output* lingüístico, las opciones gramaticales del potencial gramatical que se proyecta en estructuras integradas.

Ahora bien, los cinco aspectos mencionados necesitan integrarse en los **componentes funcionales**: ideativo, interpersonal y textual. A través de la función ideacional, el lenguaje se convierte en el vehículo que nos permite expresar las realidades concretas (procesos, objetos, personas...) y abstractas (cualidades, estados...) e interrelacionar los mundos interior y exterior del individuo. Con la función interpersonal se posibilita la interacción entre los individuos y se actúa individual y socialmente manifestando los valores sociales, las actitudes y las estructuras socioculturales mediante la expresión lingüística. Y la función textual, como lo manifiesta el mismo Halliday (1975), nace de la nueva concepción del **texto** como "la unidad básica del lenguaje en uso", en oposición a palabra u oración, y dicha función "es el conjunto de opciones merced a las cuales un hablante o un escritor puede crear textos, es decir, usar el lenguaje de manera apropiada al contexto" (p. 168).

IV- La **lingüística del texto**. Con los estudios de van Dijk (1980, 1983 y 1984), el texto adquiere una identidad muy distinta a la concepción general con que se le mencionaba en los ámbitos educativos. Las definiciones han sido muchas (cfr. Bernárdez, 1982); sin embargo, a los efectos de esta línea de investigación, bien puede satisfacer sus alcances la presente definición:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y 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. (Bernárdez, 1982, p. 85).

Se destaca en esta definición el carácter comunicativo que debe tipificar a cualquier texto, el cual a su vez implica todo un procesamiento en la actuación del hablante y en su elaboración. También debe resaltarse su carácter social, esto es, el valor pragmático del texto en las interacciones con otros interlocutores y en el uso que de él se haga en los contextos y situaciones diversas. Además, se hace hincapié en que el texto, para que sea considerado como tal, debe estar bien estructurado profunda y superficialmente, es decir, tanto en el macro como en el micronivel.

Los rasgos diferenciadores de un verdadero texto, brevemente considerados, nos introducen en otro tema de interés para la presente línea de investigación: las propiedades del texto. En Bernárdez (1982), Cassany, Luna y Sanz (1994), Casado (1995) y Calsamiglia y Tusón (1999), se encuentran descritas alguna de ellas: adecuación, coherencia, cohesión, estilística y presentación.

Es de entender que los aspectos mencionados y aquellos que se refieren al estudio de las tipologías textuales y sus características, la superestructura, la macroestructura y las macrorreglas que confluyen en su comprensión y producción, comparten su interés con los estudios de análisis del discurso.

V- Aun cuando en el apartado precedente nos referíamos tangencialmente a la **pragmática**, conviene destacarla por dos razones: en primer lugar, porque es considerada también entre los fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua y la literatura en los Programas de Educación Básica y, en segundo término, porque ha ido adquiriendo rango autónomo por cuanto, como dice Schlieben-Lange, (1987:8), "puede constituir una esfera genuina de su objeto que no es cubierta por ninguna de las disciplinas vecina". Se trata de la teoría llamada pragmalingüística o pragmática lingüística, que irrumpe con gran auge en la década de los setenta.

Definir de una manera unívoca el concepto de pragmática no resulta fácil tal como lo constatan Schlieben-Lange, (1987) y Reyes (1995), pues depende de la orientación que cada uno de los autores le imprima. Según la primera

de las autoras nombradas, la pragmática puede estudiar el empleo de los signos desde la perspectiva de Morris, puede estar relacionada con "le lingüística del diálogo" (p. 19) o estudiar el hablar como "como una forma de acción social" (p. 24). Reyes, por su parte, también ofrece una serie de definiciones de las que interesa destacar la de Mey: "la pragmática es el estudio de las condiciones del uso humano del lenguaje en cuanto determinado por el contexto de la sociedad" (p. 25).

Ahora bien, dentro del amplio espectro que abarcan los usos y modalidades del lenguaje, por la aplicación de los postulados teóricos y propositivos de esta línea de investigación en los ámbitos académicos, conviene destacar como una tarea fundamental de la pragmática el estudio de los actos de habla. Con Van Dijk (1988:58-77), se pueden destacar tres aspectos: (a) el contexto pragmático; (b) las condiciones para la adecuación de los actos de habla (cognoscitivas, convencionales y sociales institucionales) y (c) la interacción comunicativa. Respecto a esta última, debe tenerse en cuenta que si los actos de habla son acciones socializadoras, entonces el hablante, además de entender las condiciones referidas anteriormente, debe conocer otros aspectos, tales como el mundo, la situación concreta, los compañeros de interacción, la oportunidad de logro, las motivaciones de su acción, etc, para que la interacción se produzca.

VI- Y cerramos esta sección con la **antropología**. Diversas son las teorías que en los estudios de Antropología Cultural se ofrecen sobre el hombre y su cultura; sin embargo, como síntesis de ellas y como compendio de lo que podríamos llamar 'el conocimiento cultural', admitimos la que da Berruto (1879, p. 36): "Cultura es el conjunto (abierto) de hábitos, valores, actitudes, comportamientos, ideologías y recursos instrumentales, elaborados por una determinada comunidad social. En una palabra, es el repertorio de soluciones con que una comunidad organiza su vida sobre la tierra". Ese conocimiento cultural, desarrollado también desde las aulas, implica una serie de realizaciones y adaptaciones que el individuo lleva a cabo, con la lengua y en la sociedad, mediante las estructuras sociales, los valores y las actitudes de las personas y las realidades enculturativas y transculturativas universales.

En lo metodológico

En lo atinente a la asignatura de Lengua y Literatura, se introduce una triple modalidad que rompe con la forma tradicional de concebir e impartir la enseñanza de la lengua: la transversalidad, la valoración de la competencia comunicativa y la estructuración de los bloques de contenido (M.E., 1997 y 1998a). En los tres aspectos, se encuentra una propuesta metodológica que se podría sintetizar en los siguientes principios: (a) la adquisición de los contenidos en experiencias concretas de uso; (b) la lengua se desarrolla a través de los procesos comprensivos (escuchar/leer) y productivos (hablar/escribir); (c) la interacción debe propiciarse en actos de habla; (d) las estrategias se generan para que el niño pueda comunicarse eficazmente; (e) la motivación por la oralidad, la lectura y la escritura se convierte en factor que facilita la adquisición del sistema lingüístico; (f) la oralidad, lectura y la escritura deben responder a situaciones reales y a funciones sociales concretas y (g) lo procedimental y actitudinal debe valorarse más que lo conceptual. En definitiva, son el "*saber cómo hacer*" y el "*saber hacer*" con la lengua los que condicionan su enseñanza y su aprendizaje.

En lo psicológico

Al perder vigencia el paradigma conductista, en la segunda mitad del siglo XX, irrumpe con fuerza el cognitivismo que, en palabras de Puente (1989, p. 64):

Se interesa primordialmente en el estudio de procesos cuya expresión no necesariamente se vincula a cambios en el comportamiento. El estudio de procesos exige la idea del procesamiento y representación interna de la información. (...)

Las áreas donde los resultados han sido más significativos son la memoria (organización, capacidad, tipos de memoria, niveles y tipos de estrategias de codificación, y procesos de evocación), representación del conocimiento en la memoria semántica, procesos de elaboración y reconstrucción, solución de problemas, formación de conceptos, inferencias, lenguaje, comprensión de la lectura, etc.

En el caso de las propuestas programáticas presentadas por los entes encargados de la educación en Venezuela, en las dos últimas reformas educativas, encontramos que, en lo teórico y en lo metodológico, responden a los paradigmas lingüísticos y psicológicos imperantes en ese momento. En el aspecto psicológico, el aprendizaje significativo (Ausubel), el interaccionismo y la mediación (Vigotsky) y los procesos mentales de maduración en los estudiantes (Piaget) marcan la orientación a seguir (M. E., 1998a, p. 129).

El cognitivismo, por el objeto intrínseco de su estudio, nos permite abordar la enseñanza de la lengua y la comprensión y producción de textos orales y escritos desde una óptica procesal, sin desdeñar el producto que se genera como consecuencia lógica del proceso.

Áreas de estudio

La enseñanza de la lengua, tanto en sus componentes intrínsecos (fonología, morfología, sintaxis, semántica y lexicología) como en la valoración que de ella se hace en los contextos y situaciones de uso, comprende una serie de subáreas que ameritan estudios específicos mediante proyectos concretos de investigación. Entre esas subáreas consideradas de relevancia, se mencionan las siguientes.

Producción y comprensión oral

La expresión oral ha sido, y quizá lo sea todavía, la habilidad más olvidada en las clases de lengua (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 134). Frente a la enseñanza de los postulados gramaticales y metalingüísticos, por un lado, y la valoración de las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, por el otro, surge con fuerza la necesidad de preparar al individuo para enfrentarse a situaciones y contextos (exposiciones, entrevistas, diálogos, mensajes telefónicos, etc.) en los cuales se requiere un alto nivel de competencia oral.

En razón de esta realidad, la línea de investigación propuesta permite: analizar y evaluar la orientación y los alcances teóricos y metodológicos de la oralidad (Cfr. ME, 1997 y 1998a; Alcoba, 1999 y Lomas, 2002); valorar la incidencia que tienen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta habilidad y proponer estrategias que faciliten la adquisición de los procesos orales productivos y comprensivos en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

La expresión escrita

Es recurrente la queja sobre las dificultades que presentan los alumnos para hilvanar un texto con adecuación, coherencia, cohesión y sin fallas formales y gramaticales. Para solventarlas se requiere de estrategias que aborden la expresión escrita con el propósito de que los alumnos construyan su saber y su saber-hacer lingüísticos a partir de la valoración social del lenguaje. Pues bien, autores como Cassany (1990 y 1999), Parodi (1999) Hernández y Quintero (2001), Camps (2002) y García y Marbán (2002), entre otros muchos, fundamentados en la psicología cognitiva y en los estudios de Flower y Hayes (1981) y Scardamalia y Bereiter (1992), proponen el tratamiento del acto de escribir no tanto como un producto, sino desde una visión ecológica y procesal, pues ambas permiten que el alumno satisfaga sus necesidades e intereses escriturarios, valore lo comunicacional y desarrolle lo conceptual programático.

La comprensión lectora

El proceso de descubrir el significado que se esconde tras un conjunto de grafías siempre ha despertado curiosidad del ser humano. Los investigadores (Smith, 1989 y Solé, 2000) se han acercado al proceso lector como uno de los aprendizajes imprescindibles para que el individuo se alfabetice, se socialice, adquiera conocimientos, exprese sus ideas y sentimientos, aprehenda el mundo circundante, desarrolle su capacidad cognoscitiva y crezca intelectualmente. Por su parte, los organismos públicos y privados reportan los esfuerzos por masificar la educación e incrementar la matrícula, pero, a su vez, también aumenta el número de analfabetos funcionales. La lectura constituye una habilidad lingüística que contribuye de manera determinante a la adquisición de los saberes humanos y se ha convertido en objeto de estudio por parte de lingüistas, psicólogos y pedagogos, por cuanto reclama del lector una serie de competencias que debe activar y que van más allá del simple desciframiento grafemático (Puente, 1991).

Didáctica de la competencia comunicativa

El siglo XX, desde el punto de vista lingüístico, respondió esencialmente a cuatro paradigmas: el estructuralismo, el generativismo, el funcionalismo y el textualismo, y por diversas razones y motivaciones la gramática estuvo inmersa en sus concepciones teóricas al relacionar teoría lingüística con praxis educativa. Hoy día, en los albores del siglo XXI, el consenso apunta hacia una enseñanza de la lengua funcional y comunicativa y en la cual las competencias gramatical, sociolingüística, pragmática, retórica y discursiva deben ocupar un papel, más o menos relevante, en atención al qué, al cuándo y al cómo enseñar la lengua (Llobera, 1995). Hay un modo distinto de hacer con la lengua que condujo al establecimiento de un enfoque comunicativo con aceptación y proyección, no sólo por los aportes de la etnografía de la comunicación, propuesta por Hymes (1972), sino también por el desarrollo de la psicología cognitiva, el estudio de los actos de habla (Austin, 1982 y Searle, 1980) y los procesos interactivos y transaccionales aplicados a las áreas productivas y receptivas de la lengua. (Cfr. Solé, 2000 y Cassany, 1999).

Estudios de la lengua en el contexto sociocultural y educativo

La enseñanza de la lengua se fundamenta en los postulados de las teorías lingüísticas que orientan los estudios del lenguaje. Si en el pasado fue el paradigma gramaticalista el modelo predominante a seguir, en el presente se postulan enfoques comunicacionales, funcionales y textuales (Cfr. Páez, 1985, Saville-Troike, 1982 y Arnáez, 1993). En todos ellos, el contexto sociocultural ejerce su influencia en los usos lingüísticos que hace los hablantes.

Es por ello que, en concomitancia con lo anterior, las realidades educativas requieren de estudios que se acerquen al conocimiento de las estructuras sociales, políticas y económicas, que valoren la importancia de la conciencia lingüística en relación con los comportamientos humanos y rescaten el papel de la enculturación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de la lengua como vehículo de comunicación.

Estrategias que orientan la línea de investigación

Según Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999, p. 27), por estrategia se entiende el conjunto de

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

La definición apunta varias características: en primer lugar, se trata de una decisión del investigador; en segundo término, debe existir en estrecha relación entre los contenidos, los objetivos propuestos y la estrategia seleccionada y, finalmente, no debe obviarse la situación y el contexto en los cuales la acción educativa se genera y se produce.

Entre esas decisiones, la más general consiste en establecer el paradigma metodológico que guiará las acciones en la presente línea de investigación. Sin pretender limitar la autonomía del investigador a la hora de proponer y desarrollar sus proyectos y dado el carácter (enseñanza de la lengua) y la orientación de esta investigación (lingüística aplicada), se considera que el paradigma más adecuado es el cualitativo. Esto no establece una decisión apriorística por un determinado paradigma, pues como expresa Mora (2001, p. 127): "no existe aún una estrategia única para la investigación en educación matemática, así como tampoco existe en general en las demás áreas de ciencias de la educación".

La inclinación por el paradigma cualitativo, además de las razones expresadas *supra*, se sustenta en que tiene una perspectiva holística y humanística, es más sensible a los efectos que causa en las personas, es más flexible en cuanto a la manera de conducir sus estudios, considera valiosas todas las perspectivas, los escenarios y las personas y produce datos descriptivos a partir de la conducta observable. (Cfr. Taylor y Bogdan, 1987).

Una vez establecido el paradigma, y tratándose de una investigación aplicada a la enseñanza de la lengua, se recomienda la conjunción de lo teórico y lo práctico. La aplicación de los presupuestos teóricos, metodológicos, psicológicos y antropológicos a la acción educativa, presentados en este trabajo, facilitará el uso de una investigación-acción participativa (Elliot, 1990 y Murcia, 1998) y etnográfica (Martínez, 1998), pues, en definitiva, se trata de enfrentar situaciones problemáticas diagnosticadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y transformar la enseñanza de la lengua en las áreas de estudio mencionadas.

En el caso específico de la línea **La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua**, todo lo dicho repercute en acciones concretas que involucran los quehaceres investigativo y docente: (a) experiencias de uso y procedimentales más que conceptualizaciones; (b) orientación cognitiva tanto en los procesos comprensivos (escuchar y leer) como en los productivos (hablar y escribir); (c) interacción permanente en actos de habla y en situaciones comunicativas; (d) la motivación y lo actitudinal como factores que facilitan la adquisición del sistema lingüístico y (e) el conocimiento y uso de la lengua en situaciones significativas y como respuesta al logro de determinadas funciones.

Estas premisas mínimas incidirán en la selección de las estrategias que los investigadores consideren adecuadas a la situación educativa, esto es, en atención al nivel o modalidad del sistema educativo en el que interactúen y con los docentes y discentes de Educación Básica, Media Diversificada, Profesional y Universitaria. También deben ser coherentes con la temática desarrollada en este trabajo, aunque no se excluyen otros temas de interés personal, institucional y social que puedan surgir de los diagnósticos y, finalmente, estrategias pertinentes al proyecto que se desee ejecutar. En suma, la propuesta de la presente línea de investigación, aspira a que en su marco de referencia se puedan generar macro- y microproyectos que contribuyan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna para lograr usuarios más competentes.

Referencias

1. Alcoba, S. (coord.), (1999). *La oralización*. Barcelona: Ariel. [[Links](#)]
2. Alonso-Cortés, A. (1990). *La lingüística en la enseñanza de la gramática*. En **Apuntes de educación**, 37, pp. 8-10. [[Links](#)]

3. Arnáez, P. (1993). *El Desarrollo de la Competencia Comunicativa en la Escuela Básica Venezolana: Evaluación de Programas y de Trabajos Escolares*. Trabajo de Grado no publicado. Maracay. [[Links](#)]
4. Arnáez, P. (1997). *La enseñanza de la lengua materna*. **Clave**, **6**, pp. 13-23. [[Links](#)]
5. Arnáez, P. (2000). *El Docente, el Currículo Básico Nacional (CBN) y los Programas de Lengua y Literatura*. **Investigación y Postgrado**, Vol. 15, Nº **1**, pp. 265-290. [[Links](#)]
6. Arnáez, P. (2001). *Enseñanza de la lengua e investigación*. **Paradigma**, Vol. XXII, Nº **2**, pp. 67- 109. [[Links](#)]
7. Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
8. Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe. [[Links](#)]
9. Berruto, G. (1879). *La Sociolingüística*. México: Nueva Imagen. [[Links](#)]
10. Bruzual, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: Universidad del Zulia. [[Links](#)]
11. Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. [[Links](#)]
12. Camps, A. (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. En C. Lomas (comp.). **El aprendizaje de la comunicación en las aulas** (pp. 123-144). Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
13. Casado, M. (1995). *Introducción a la Gramática del Texto del Español*. (2ª ed.). Madrid: ARCO/LIBROS. [[Links](#)]
14. Cassany, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". **Comunicación, lenguaje y educación 6**, pp. 63-80. [[Links](#)]
15. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
16. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó. [[Links](#)]
17. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT. [[Links](#)]
18. Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. [[Links](#)]
19. Dijk, T.A. van. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI. [[Links](#)]
20. Dijk, T.A. van. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
21. Dijk, T.A. van. (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra [[Links](#)]
22. Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. (3ª ed.). Madrid. Morata. [[Links](#)]
23. Ferreiro, E. (1982). "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. [[Links](#)]
24. Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica. [[Links](#)]
25. Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra. [[Links](#)]
26. Flower, L. y Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. **College Composition and Communication**, **32**, pp. 365-687. [[Links](#)]
27. Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Los libros de El Nacional. Caracas. Edit. CEC. [[Links](#)]
28. García, J-N. y Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel. [[Links](#)]
29. González Nieto, L. (2001). *Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Madrid: Cátedra. [[Links](#)]
30. Halliday, M.A.K. (1975). *Estructuras y funciones del lenguaje*. En J. Lyons (Comp.), **Nuevos horizontes de la lingüística** (pp. 145-173). Madrid: Alianza. [[Links](#)]

31. Halliday, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica. [[Links](#)]
32. Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: F.C.E. [[Links](#)]
33. Hernández, A. y Quintero A. (2001). **Comprensión y composición escrita**. Madrid: Síntesis. [[Links](#)]
34. Hudson, R.A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama. (1980). [[Links](#)]
35. Hymes, D. (1972). *Models of the interaction of language and social life*. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), **Directions in sociolinguistics** (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston. [[Links](#)]
36. Hymes, D. (1979). "On communicative competence". En V. Lee (Ed.), **Language Development**. (pp. 36-62). London: Croom Helm/The Open University. [[Links](#)]
37. Hymes, D. (1984). *Vers la competence de communication*. París: Hatier-Credif. [[Links](#)]
38. Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra. [[Links](#)]
39. Ledezma, M. de y Pinto, N. (coords.), (1999). *La Enseñanza de la Lengua en el Marco de la Reforma Educativa*. Caracas: Ministerio de E. C. y D. [[Links](#)]
40. Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía. [[Links](#)]
41. Lomas (comp.), (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
42. Lomas, C., Osoro, A. y Tuson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
43. López García, A. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Síntesis. [[Links](#)]
44. Marcos Marín, F. y Sánchez, J. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis. [[Links](#)]
45. Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas. [[Links](#)]
46. McCormick, L. (1994). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique Editores. [[Links](#)]
47. Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primera y secundaria*. Madrid: Akal. [[Links](#)]
48. Ministerio de Educación. (1985). *Programas de Estudio. Primero a Sexto Grado*. Caracas: Autor. [[Links](#)]
49. Ministerio de Educación. (1997). *Programa de Lengua y Literatura. Educación Básica. Primera Etapa. Tercer Grado*. Caracas: Autor. [[Links](#)]
50. Ministerio de Educación. (1998a). *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica. Segunda Etapa, Sexto Grado*. Caracas: Autor. [[Links](#)]
51. Ministerio de Educación. (1998b). *Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA)*. Caracas: Autor. [[Links](#)]
52. Molero, L. (Coord.) et al. (1998). *Enseñanza de la lengua materna. Teoría y práctica*. Maracaibo: FUNDACITE ZULIA. [[Links](#)]
53. Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. (6ª ed.). Barcelona: Graó. [[Links](#)]
54. Mora, C.D. (2001). *Conformación de una línea de investigación en enseñanza de la matemática*. **Revista de Pedagogía**, Vol. XXII, Nº 63, pp. 103-132. [[Links](#)]
55. Morles, A. (1994). *La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica*. Caracas: FEDEUPEL. [[Links](#)]
56. Murcia, J. (1998). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-Acción Participante*. (3ª ed.). Santa Fe de Bogotá: Magisterio. [[Links](#)]

57. Odreman, N. (1996). *Proyecto educativo. Educación Básica: reto, compromiso y transformación*. **Educación, 179**, pp. 13-43. [[Links](#)]
58. Páez, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: IPC. [[Links](#)]
59. Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaíso. [[Links](#)]
60. Puente, A. (1989). *Del estudio de la conducta al estudio de los procesos cognoscitivos*. En A. Puente, L. Poggioli, y A. Navarro (Dir.), **Psicología Cognoscitiva. Desarrollo y Perspectivas** (pp. 57-78). Caracas: McGraw-Hill. [[Links](#)]
61. Puente, A. (Dir.), (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. [[Links](#)]
62. Reyes, G. (1995) *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros. [[Links](#)]
63. Rosenblat, A. (1986). *La educación en Venezuela*. (2da. ed.). Caracas: Monte Avila. [[Links](#)]
64. Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis. [[Links](#)]
65. Saviile-Troike, M. (1982). *The Ethnography of communication*. Oxford and New York: Basil Blackwell. [[Links](#)]
66. Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. **Infancia y Aprendizaje, 58**, 43-64. [[Links](#)]
67. Schlieben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid: Gredos. [[Links](#)]
68. Schlieben-Lange, B. (1987). *Pragmática lingüística*. Madrid: Gredos. [[Links](#)]
69. Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra. [[Links](#)]
70. Serafini, M.T. (1993). *Cómo redactar un tema*. (2ª ed.). Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
71. Serrón, S. (2003). *Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua en Venezuela*. **Textos, 32**, pp. 57-67. [[Links](#)]
72. Serrón, S. (Comp.), (1998). *De la Cartilla a la Construcción del significado*. Caracas: Edit. Tropykos. [[Links](#)]
73. Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura*. (2ª ed.). México: Trillas. [[Links](#)]
74. Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. (11ª ed.). Barcelona: Graó. [[Links](#)]
75. Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
76. Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". (1997). *Diseño Curricular*. Maracay: Autor. [[Links](#)]
77. Villegas, C. (comp.), (1994). *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Caracas: ASOVELE. [[Links](#)]

Notas al pie

[1] Sea el presente artículo un testimonio de reconocimiento a la labor de Sergio Serrón en favor de la educación venezolana.

Instituto Pedagógico de Caracas. Edif. Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urb. El Paraíso. Teléfono: 0058-212-451.18.01.



letras-ivillab@cantv.net, fredinho2020@yahoo.com