

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA CLASE DE LENGUA**Norma González de Zambrano**✉ ipcelesc@gmail.comiD <https://orcid.org/0000-0002-2618-7980>Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Es profesora egresada del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas en la Especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Magíster en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Instituto Pedagógico de Caracas. Es personal docente de la UPEL-IPC adscrita a la Cátedra de Lingüística General en el Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Desde el año 2003, colabora con la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con Base en la Lectura y la Escritura y desde 2010, coordina la Sede Principal de esta Cátedra en Venezuela. Es coordinadora del programa de Maestría en Lingüística en el Instituto Pedagógico de Caracas. Es Miembro activo de la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura, A.C. Coordinadora del área de Pedagogía de la Lengua y la Literatura del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas Y Literarias "Andrés Bello"

Resumen

El propósito del artículo es reflexionar en torno a las consideraciones pertinentes cuando se enseña lengua materna, idioma castellano según la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su Título I, Artículo 9, o Español de Venezuela según Villalba de Ledezma y Obregón, 1990. Se estudian aspectos del legado de la tradición pedagógica, sentido práctico y prospectivo de la enseñanza de la lengua para el desarrollo sistemático de la competencia comunicativa de los aprendices en los distintos niveles del sistema educativo venezolano, la función comunicativa del lenguaje, el desarrollo individual y sociocognitivo y la relación lengua-pensamiento. Se reporta una investigación de campo, enmarcada en el paradigma interpretativo y con enfoque cualitativo. Es una aproximación documental a la fundamentación teórico-práctica para optimizar la formación permanente del docente, honrar la función del profesorado formado en el área, revertir los resultados de fracaso escolar por inadecuaciones idiomáticas y repensar la calidad de la clase de lengua.

Palabras clave: enseñanza de la lengua, competencia comunicativa, lengua-pensamiento, formación docente.

Recepción: 10/09/2022 Evaluación: 12/10/2022 Recepción de la versión definitiva: 18/11/2022



Some considerations for the language class

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the pertinent considerations when teaching the mother tongue, Spanish language according to the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999) in its Title I, Article 9, or Venezuelan Spanish according to Villalba de Ledezma and Obregón, 1990. Aspects of the legacy of the pedagogical tradition, practical and prospective sense of language teaching for the systematic development of learners' communicative competence at the different levels of the Venezuelan educational system, the communicative function of language, individual and socio-cognitive development, and the language-thinking relationship are studied. A field research is reported, framed in the interpretative paradigm and with a qualitative approach. This work is a documentary approach to the theoretical-practical foundation to optimize the teacher's continuing education, to honor the role of teachers trained in the area, to revert the results of school failure due to language inadequacies and to rethink the quality of the language class.

Keywords: language teaching, communicative competence, language-thinking, teacher training.

Quelques considérations pour la classe de langue

Resume

L'objectif de cet article est de réfléchir aux considérations pertinentes lors de l'enseignement de la langue maternelle, le castillan selon la Constitution de la République bolivarienne du Venezuela (1999) dans son titre I, article 9, ou l'espagnol vénézuélien selon Villalba de Ledezma et Obregón, 1990. Les aspects de l'héritage de la tradition pédagogique, le sens pratique et prospectif de l'enseignement des langues pour le développement systématique de la compétence communicative des apprenants aux différents niveaux du système éducatif vénézuélien, la fonction communicative de la langue, le développement individuel et socio-cognitif et la relation langue-pensée sont étudiés. Il s'agit d'une étude de terrain, encadrée dans le paradigme interprétatif et avec une approche qualitative. Il s'agit d'une approche documentaire des fondements théorico-pratiques permettant d'optimiser la formation continue des enseignants, d'honorer le rôle des enseignants formés sur place, d'inverser les résultats de l'échec scolaire dû aux insuffisances linguistiques et de repenser la qualité de la classe de langue.

Mots clés : enseignement des langues, compétence communicative, pensée linguistique, formation des enseignants.



Algumas considerações para os cursos de idiomas

Resumo

O objetivo do artigo é refletir sobre as principais considerações ao ensinar a língua materna, língua castelhana de acordo com a Constituição da República Bolivariana da Venezuela (1999) em seu Título I, Artigo 9, ou o espanhol venezuelano de acordo com Villalba de Ledezma e Obregón, 1990. São estudados aspectos do legado da tradição pedagógica, o sentido prático e prospectivo do ensino de idiomas para o desenvolvimento sistemático da competência comunicativa dos alunos nos diferentes níveis do sistema educacional venezuelano, a função comunicativa da língua, o desenvolvimento individual e sociocognitivo e a relação entre linguagem e pensamento. Este é um estudo de pesquisa de campo, enquadrado no paradigma interpretativo e com uma abordagem qualitativa. É uma abordagem documental dos fundamentos teórico-práticos para otimizar a formação de professores em serviço, honrando o papel dos professores formados na área, revertendo os resultados do fracasso escolar devido à inadequação da linguagem e repensando a qualidade dos cursos de idioma.

Palavras-chave: Ensino de Idiomas, Competência Comunicativa, Pensamento Linguístico, Treinamento de Professores.



Introducción

En la segunda década del siglo XXI en las aulas de algunas universidades venezolanas ingresan bachilleres que no saben leer ni escribir, así lo afirman quienes se desempeñan en este ámbito, notas de prensa (Jordán, 2022) lo reportan, documentos (UPEL, 2000; Lafontant, 2022) lo confirman y autores como Jáimez y Fernández (2010) lo comentan desde la pasada década. En el mundo actual, tras el receso obligado por la pandemia, se ha develado con más intensidad, los desaciertos idiomáticos (usos inadecuados de la lengua oral y de la lengua escrita, vocabulario limitado, insuficiente conocimiento previo, escritura desacertada, problemas en la comprensión de la lectura, entre otros) no solo de los aprendices, sino de figuras públicas, políticos, docentes, entre otras personas reconocidas y anónimas, cuando expresaron su inconformidad ante tantos días de encierro o cuando opinaron o sugirieron qué hacer en tal situación. Hay quienes atribuyen las inadecuaciones a diversas razones, pero en estos últimos días, se ha acusado a la educación a distancia, tema de interés para ser considerado en otro escrito, pero que no justifica tales desempeños ni es la única razón de las inexactitudes. Se recuerda que el equipaje académico de los estudiantes reporta el contenido de la valija de aprendizaje de los años anteriores de escolaridad. ¿Qué ha ocurrido entonces? ¿La prosecución de estudios prepara o no al estudiantado para continuar los estudios universitarios? ¿Por qué la valija de conocimiento reporta el peso establecido por cada año cursado? ¿Dónde quedó ese equipaje? ¿Los años de escolaridad no enseñan cuanto tiene que enseñar o los aprendices no aprenden lo que deben aprender?

La invitación directa es a centrar la mirada en la educación y el foco lo ubicamos en un aspecto particular de ella, en la enseñanza de la lengua materna, por ende, en la clase de lengua. Por lo tanto, es relevante definir entonces quién enseña y con qué enfoque, así como puntualizar quién aprende y para qué aprende, determinar qué es una clase en esta área del saber y cómo debe prepararse, especificar cuáles serían los fundamentos teóricos-prácticos que deben considerarse en ella, entre otras tantas interrogantes. Responder las preguntas formuladas con anterioridad y las que vayan emergiendo en la práctica puede establecer la diferencia en la dinámica de aula que se protagonice, así como en la reciprocidad y la relación entre emisor y receptor. Estos aspectos son de interés para quien



decide formarse como docente en el área, temática preocupante para muchos educadores, y objeto de estudio para unos cuantos investigadores. En este artículo se presenta un compendio de la primera parte de un trabajo de investigación en proceso y se reflexiona al respecto. Por cuestión de brevedad de espacio, la estructura está organizada de la siguiente manera: 1. Introducción, 2. Fundamentación teórica: En torno a la teoría lingüística; La relación lengua-pensamiento; La clase de lengua y Formación docente, 3. Caminos y 4. A manera de cierre. Sin mayor dilación damos a conocer nuestras ideas.

Fundamentación teórica

Para iniciar el recorrido teórico, se menciona la obra *Cartas a quien pretende enseñar*, cuyo autor el pedagogo brasileiro Paulo Freire (2010, p. 45-46), en el contenido de la Primera carta denominada Enseñar-Aprender, Lectura del mundo-Lectura de la palabra, expresa:

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiere decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador se verifica en la medida, que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta le hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas, que el educador no había notado antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad -razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad, a su criticidad-, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.



Pareciese ser redundante, pero no lo es. Pareciese ser un trabalenguas, pero tampoco lo es. Los dos párrafos anteriores resaltan dos verbos, dos actos implícitos en la práctica educativa, porque enseñar y aprender demandan una simbiosis que se complementa con el objeto de estudio, la lengua. En concreto, la tríada pedagógica conformada por quien guía el camino (el docente), por quienes realizan el viaje (los aprendices) y por el recorrido (los contenidos del área de estudio). En el tiempo actual, en pleno siglo XXI, las diversas condiciones y exigencias de las prácticas pedagógicas han variado, es oportuno entonces confrontar con miras a redimensionar una verdadera transformación educativa cuáles han sido las dudas, los aciertos y los errores en cada una de las líneas que conforman la tríada con vinculación en la enseñanza de la lengua para que no se siga replicando el ingreso de bachilleres que no saben leer ni escribir a las universidades. La asignación para los docentes del área es compleja, ellos lo saben y esto los compromete, porque cómo enmendar los vacíos de conocimiento previo de años anteriores.

Si enseñar lengua significa propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, es menester para ello indicar que para este artículo se asume la competencia comunicativa en un sentido amplio como un engranaje conformado por otras competencias menores como la competencia lingüística, gramatical, textual o discursiva, pragmática, sociolingüística, ética, ideológica, estratégica, entre otras tantas competencias, integración que se realiza después de haber revisado información teórica al respecto (Chomsky, 1965; Hymes, 1971; Lomas, Osoro y Tusón, 1996; Jáimez, 2004; Jáimez y Fernández, 2010; Jáimez y Adrián, 2010, entre otras fuentes consultadas), para ofrecer a los estudiantes todas las herramientas idiomáticas apropiadas y estimadas en la interacción plena del mundo social. En esta situación se supone que enseñar lengua remite a dar clase y en esa clase se ofrece todo el ropaje lingüístico que le permita interactuar socialmente a los hablantes para comprender y producir mensajes según el propósito y mensajes adecuados al contexto. Pero ¿cómo dar clase de lengua para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices? Para responder la interrogante es condición *sine qua non* efectuar, previamente, un sucinto recorrido por la teoría lingüística.



En torno a la teoría lingüística

En el inicio del camino y para realzar la labor del docente del área, se subraya el texto del autor Páez Urdaneta (1991, p. 15), lingüista venezolano, quien en el capítulo introductorio de su obra expresa que:

Quienes académica y existencialmente se han entregado a la enseñanza, la investigación y la divulgación de una ciencia no encontrarán difícil la defensa de su aporte al conocimiento. En el caso de la lingüística nos sentimos en comunión con el prospecto de una ciencia sobre el logos humano, universal y cambiante, sobre la voz y la palabra como mecanismos de defensa y construcción ante el paso y el peso del tiempo.

En pocas palabras, se señala la importancia del conocimiento idiomático y la encomiable misión del profesor de lengua, pero es ineludible destacar que el estudio del lenguaje ha experimentado un desarrollo importante a lo largo de la historia de la cultura. Cada período marca un hito y como docente hay que conocerlo para transferir a la praxis educativa los avances significativos. En consecuencia, es una referencia obligada transitar la antigüedad griega y latina para rescatar contenidos de peso y fuerza en esta labor académica; aspectos como las categorías y accidentes gramaticales, oratoria, retórica, entre otros contenidos los debemos a la herencia griega y latina. La historia continúa y la fundamentación teórica extiende su desarrollo y se construyen puentes modernos que aproximan al siglo XX: de la autoría de Ferdinand de Saussure (1945) y sus discípulos emergen la caracterización de lengua como sistema, las dicotomías saussureanas como puntos de razonamiento para disentir y seguir estudiando desde una perspectiva prescriptiva, descriptiva y estructural el objeto de interés. Desde esta corriente se incorpora la estructura de la lengua, la economía lingüística y la proximidad a la función comunicativa de la lengua, soportes referenciales para seguir desarrollando los estudios lingüísticos. A mediados del siglo XX florecen las ideas de Noam Chomsky (1976) con un enfoque mentalista y con dos términos transformadores (competencia y actuación) para la actividad lingüística, información que revoluciona los estudios en el área. La especificidad del estudio del lenguaje continúa en crecimiento y aspectos ya considerados se retoman. La imagen mental se transforma, el significado comienza a extender el campo de investigación y en esa amplitud la psicología encuentra cabida para vincularse con las actuaciones



lingüísticas. La psicolingüística irrumpe y los estudios lingüísticos posteriores a Chomsky proyectan un carácter más comunicativo pero también más cognitivo de la lengua. Los lingüistas marcan diferencias: Hymes (1971) exterioriza aspectos etnográficos que impregnan la comunicación humana; Halliday (1982) retoma el lenguaje como un sistema funcional de opciones que se va adquiriendo en la interacción con los otros seres sociales; van Dijk (1996) se ocupa con modelos mentales, superestructuras para conocer orden discursivo, tipo de texto, e incluso, el contexto. Entre otros contenidos, el discurso se instala y da cabida el Análisis Crítico del Discurso (ACD), líneas de estudio que han ampliado las perspectivas de referencias de la comunicación. Los estudios de las prácticas verbales y de las prácticas discursivas continúan en ascenso, en consecuencia, la orientación de la clase de lengua debe ser reconsiderada desde las bondades y las restricciones de cada corriente lingüística y desde las oportunidades que ofrecen los propósitos y los contextos comunicativos. En este escenario, la finalidad no es hacer teoría lingüística, sino derivar de ella los aspectos que deben considerarse para la clase en estudio.

El fin expresado insta a dirigir la mirada a los contenidos fundamentales de las prácticas verbales como los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos semánticos, léxicos, pragmáticos y grafemáticos de la lengua en cuestión. Es cardinal además considerar la lengua como objeto cultural, las cuatro habilidades lingüísticas con sus especificidades y caracterizadas como procesos, la lengua en uso y en situaciones específicas de comunicación, con propósitos definidos en contextos variados, es decir, considerar los textos, los actos de habla, los órdenes discursivos e incluso los géneros académicos para garantizar el éxito comunicacional, sin excluir la integración de los códigos no verbales. En una clase de lengua el enfoque debe combinar lo comunicativo, lo textual y lo procesual para dar cabida a los aspectos metalingüístico, metacognitivo y metadiscursivo, con el objetivo de que cada aprendiz incorpore la autorregulación y pueda progresar en la intencionalidad de su intercambio lingüístico hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.

Asimismo, se precisa vincular la lengua con ciertas dimensiones de la convivencia humana como la sociedad, la realidad, la cultura, el pensamiento para integrar en las relaciones lengua-sociedad, lengua-realidad, lengua-cultura y lengua-pensamiento,



combinaciones que la lingüística por sí sola no responde, y por lo cual demanda las atenciones de otras ciencias afines a la ciencia del lenguaje. De igual modo, las orientaciones teóricas divagan en los escenarios académicos y la metodología de la enseñanza oscila desde los enfoques tradicionales hasta discursivos. No obstante, la tradición ha legado consideraciones relevantes que indican y definen el norte en la ruta pedagógica. En este estudio el énfasis se enmarca en la relación lengua-pensamiento, por la relevancia de esta correspondencia en el ámbito escolar, académico y por el cometido del profesor especialista en el área de lengua.

La relación lengua-pensamiento

Son muchos los problemas en educación, política, ética, finanzas, etc. Pero en esta oportunidad la praxis pedagógica la colocamos en el aula de clase y en el área de lengua. En ese espacio surge la disyuntiva de si el lenguaje es la condición fundamental para el pensamiento, o si el pensamiento es la condición fundamental para el lenguaje, el dilema no es el eje de este apartado, sino la correlación estrecha que existe entre ambas concepciones para destacar la notabilidad de la misma en la comprensión y producción de mensajes verbales y no verbales. Las distintas tendencias pedagógicas, bien sean, conductistas, mentalistas, cognitivas (independientemente sean piagetianas, vigotskianas o de andamiaje) y funcionalistas presuponen un vínculo estrecho en tan íntima relación entre la lengua y el pensamiento pero con foco en distintos puntos de la correspondencia recíproca en la identificación de cada tendencia.

Desde mucho antes de la primera publicación del *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure, en 1916, la imagen mental, el significado, son fundamentales para comunicar, pero esa acepción se ha ido transfiriendo bien por ser una fiel calca de lengua y pensamiento o bien porque hay puntos de ella que se conectan con el pensamiento o viceversa, lo relevante es que el carácter mental se hace sentir. Son variadas las explicaciones, esa propiedad se ha ido transformando con los estudios y se han dado a conocer los procesos vinculantes con la significación, con la búsqueda de sentido. En algunos casos puede ocurrir que el foco se centre en la inteligencia para el desarrollo del pensamiento y posterior progreso lingüístico con la correspondiente correlación solidaria



entre lenguaje y mente, o que ambos desarrollos sean independientes pero en algún punto de la evolución se cruzan para destacar el lenguaje como más mental y el pensamiento como más verbal. De estos enfoques la visión constructivista ha sido la más desarrollada en Venezuela y se aproxima al proceso del pensamiento del niño y del adolescente en el progreso gradual hasta alcanzar la etapa del pensamiento lógico-formal, estadio requerido para el desempeño óptimo en los ambientes académicos. Incluso hay estudios que reportan la correspondencia entre cada estadio y el nivel de escolaridad por edad (Gorman, 1975). Otras veces, el énfasis se centra en el aspecto comunicativo y en el intercambio de roles, producto de la interacción social pero sin presuponer modelo psicológico alguno.

La lengua es vehículo de comunicación, pero también es vehículo del pensamiento e instrumento de aprendizaje. Por tal razón es de vital importancia, a partir de esta relación impulsar el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los aprendices, aspecto relevante en la clase de lengua. El lenguaje permite la fluidez de procesos cognoscitivos (identificar, observar, describir, conocer, reconocer, desarrollar, planificar, producir, revisar, comprender, seriar, caracterizar, comparar, clasificar, corregir, analizar, sintetizar, evaluar, definir, evaluar, etc.), aspecto apreciable en el docente de una clase de lengua porque con una motivación de interés la audiencia puede alcanzar las condiciones requeridas para activar los distintos procesos cognitivos básicos y complejos, fundamentales en todos los ámbitos de la vida.

Del mismo modo, la función dialógica proporciona el abordaje de distintos temas útiles para la vida puesto que puede favorecer el proceso de resolución de problemas, la cuestión de la representación mental y el asunto de la construcción de conceptos, todos los conocimientos mencionados también son indicadores de autonomía y autoestima de cada uno de los estudiantes e incluso del grupo, son hitos que inciden progresivamente en la vida personal, social, escolar, académica, cultural y profesional del ser humano. Desde el preescolar hasta la universidad la gradación sistemática de procedimientos, conceptos y actitudes inspira el alcance de los contenidos pertinentes con carácter ascendente en los distintos grados y niveles del sistema educativo venezolano. Hay que ocuparse para que los aprendices escalen la cima del progreso cognitivo. La valoración de la lengua, la identidad, la cultura, la expresión, la transmisión y la preservación del conocimiento se van tramando



en la integración de los distintos procesos en cada una de las habilidades lingüísticas. La función comunicativa mantiene su vigencia mientras el docente sepa para qué la enseña y el aprendiz precise para qué la aprende. De una dinámica pedagógica que atienda integralmente el desarrollo lingüístico y cognitivo del estudiantado se desglosan los criterios para el raciocinio, para expresarse, para ser libres, para ejercer ciudadanía, para crear, para transformarse y resolver problemas, para interactuar, para integrarse en cada situación comunicativa, para aprender, para autoevaluarse, para autocriticarse, para evaluar y criticar a otros. En síntesis, para estimular el desarrollo de la función epistémica del lenguaje que junto al componente emocional deben proveer al aprendiz el combustible energético pertinente para cumplir la ruta y construcción de conocimiento, así como practicar la interacción lingüística. Ciertas actitudes como la responsabilidad, la disciplina, el compromiso, la selección de la estrategia y de la práctica favorecen el intercambio de saberes en la reciprocidad interactiva entre el docente y el aprendiz. Se demanda también asumir la relación lengua-pensamiento en todas las prácticas verbales y no verbales, en todas las prácticas discursivas, porque urge cambiar el desempeño académico del estudiantado.

La clase de lengua

La interacción en esta área en el desarrollo de la clase implica la activación de la tríada pedagógica, en la unificación entre el docente innovador, los aprendices activos, comprometidos, responsables y los contenidos específicos derivados del currículo, pero útiles para la convivencia humana. La investigación ha llegado a este espacio y son cuantiosas las fuentes que reportan información en torno al tema, en la selección realizada subrayan diversos estudios nacionales (Páez U., 1996; Sánchez de R., 1990, 1993, 1994; Sánchez de R. y Barrera L., 1992; Serrón, 2001, 2003, 2004; Fraca, Maurera y Silva, 2002; Fraca, 2003; Caldera, 2003; Jáimez, 2004; Mostacero, 2006; Arnáez, 2006; Serrano y Madrid, 2007; Silva y González, 2010; Jáimez y Fernández, 2010; Jáimez y Adrián, 2010) y estudios internacionales (Flower y Hayes, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992; van Dijk, 1996; Jolibert, 1991; Cassany, Luna y Sanz, 2003; Martínez, 2001; Camps, 2004; Carlino, 2004, 2005; Miranda, 2007; Carlino y Martínez, 2009, Sánchez y Borzone, 2010, entre



otros) que así lo indican, todos centrados específicamente en la enseñanza de la lengua. Algunos teóricos coinciden en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en propiciar oportunidades para la interacción social.

Las numerosas documentaciones nacionales e internacionales recorren los distintos niveles del sistema educativo. Entre ellas se estima la apreciación que Cassany, Luna y Sanz (2003, p. [7]) incluyen en la presentación del libro *Enseñar lengua* con un epígrafe del investigador John McDowell: “El alumno trabaja con la lengua, el maestro trabaja con el aprendiz”. En pocas palabras, los autores concuerdan en la importancia de desplegar en el estudiante todos los usos y posibilidades del instrumento de comunicación, para tal realización hay que vencer los obstáculos y es imprescindible que el docente esté preparado en su laboratorio (aula) con todas las técnicas y procedimientos para orientar la dinámica en el escenario escolar y académico según el grado o nivel educativo. Sin embargo, en una nueva publicación, *El arte de dar clase (según un lingüista)*, Cassany (2021, p. 1) incorpora un epígrafe similar en la presentación de su obra “El aprendiz trabaja con el contenido, el docente trabaja con el aprendiz”, persevera en el enfoque porque según el autor un docente debe saber estar en el aula y crear situaciones de aprendizaje que redunden en la formación de las nuevas generaciones. Por supuesto en ese docente debe prevalecer la condición de ser humano para manejarse con humildad y sabiduría ante su audiencia.

El aula es el ambiente de aprendizaje y el espacio propicio para sistematizar y desarrollar las habilidades lingüísticas, con el afianzamiento gradual de la lengua oral y el desarrollo progresivo de la lengua escrita, es decir, el sustento oral para acrecentar luego el escrito e incrementar el caudal de conocimiento. Así ocurre en el aula del preescolar, de la escuela, del liceo y de la universidad. La racionalidad del aprendiz está sujeta al instrumento de comunicación y la capacidad idiomática se proyecta en habilidades, procesos, aciertos, desaciertos, preguntas, dudas, inquietudes, acciones, retrocesos, todos recursos válidos en la práctica pedagógica cuando el docente paciente sabe orientar cada pregunta y cada actividad hacia un aprendizaje específico.

La escuela sistematiza la enseñanza formal de la lengua. Pero la clase de lengua varía según el docente, en él deben conjugarse las suficientes virtudes para maniobrar el “buen” proceso de aprendizaje. En la escuela los estudiantes se aproximan a la lengua materna



como objeto de estudio y como instrumento de aprendizaje. Es compromiso de la escuela definir desde el área qué enseñar, cómo enseñarlo y para qué enseñarlo con el fin de garantizar que los estudiantes aprendan y sepan adecuar los usos de la lengua. Se sugiere el enfoque comunicativo funcional en concordancia con un amplio repertorio teórico para la planificación y diseño de actividades diversas para propiciar el uso contextualizado de la lengua. Los medios de comunicación, los formatos tecnológicos, las redes sociales, la globalización en general ofrecen toda una gama de posibilidades y modos de expresión que repercuten en el potencial comunicativo, cultural y cognitivo de los aprendices. Es responsabilidad de la escuela como institución que los estudiantes adecúen su desempeño idiomático según al formato de la situación comunicativa en juego.

La interpelación que se le hace al docente de la especialidad es que haga conciencia de su rol en el aula y sea guía para el grupo de estudiantes ávidos de conocimiento funcional. Para los autores Lomas, Osoro y Tusón (1996, (p. 29), la enseñanza de la lengua materna consiste en:

dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.

Es en la clase de lengua donde el aprendiz debe apropiarse del uso idiomático en los distintos formatos y en todos los registros de las situaciones comunicativas. En consecuencia, la escuela debe transformarse y junto con la institución, el docente y el aprendiz para hacer valer el poder del dominio idiomático. Para el investigador Cassany (2021), la tarea docente se ha modificado porque todo se halla en la red, el docente se ha convertido en un curador (quien opta por los mejores recursos) y en un mediador (quien los explica). Desde esa perspectiva cabe preguntarse cómo concebir entonces ese espacio para el conocimiento y la funcionalidad de la lengua. Dar clases es un arte y como todo arte es vocacional. La clase de lengua debe proveer al participante la capacidad para saber usar y adecuar el instrumento de comunicación según el contexto y la situación comunicativa, con coherencia teórica, metodológica y actitudinal, con planificación adecuada en secuencias de actividades con grados progresivos de complejidad cognitiva y lingüística. Para Freire



(2010) “evaluar casi siempre implica reprogramar, rectificar” (p. 31), en consecuencia en el ambiente de esta clase se sugiere la revisión a tiempo, para realizar los ajustes en el momento adecuado. El éxito de esta clase en torno al dominio lingüístico reside en las competencias del docente para atender al aprendiz. La acción proporcionada redundará en socialización, expresión, fluidez, creatividad, interacción, aprendizaje, voluntad, realización, autonomía, autoestima, valores, aspectos que inciden en la formación de seres humanos sensibles, críticos, aptos para expresarse y pensar en su propia lengua, capaces de reaccionar ante las manipulaciones, la desinformación, las falsas verdades, la publicidad, el mundo globalizado, el consumismo... Los procesos cognitivos se mantienen, hay que activarlos, propiciar su desarrollo, puesto que son los únicos promotores del raciocinio. La documentación nacional nos hace confiar en el docente del área, los estudios así lo confirman, pero las políticas educativas no lo respaldan.

Formación docente

La valoración profesional y social del pedagogo está en tela de juicio. Cada día son menos los bachilleres que son candidatos para estudiar educación. No obstante, nadie duda de la importancia del docente en la sociedad. La capacitación y el entrenamiento de este profesional junto con la formación integral constituyen los soportes de la preparación de los educadores. Posterior al grado académico, el personal de la docencia en Venezuela, debe mantenerse informado de los avances en el área, para que con creatividad y dedicación incorpore al proceso educativo, con teoría y práctica, los temas y contenidos prioritarios requeridos para la realidad cultural del momento. La formación universitaria inicial establece los basamentos generales de preparación pero la especificidad se va incrementando con los años de experiencia en la práctica educativa. Ante la ausencia de un programa de formación permanente oficial, el profesional de la docencia debe conseguirlo por sus propios medios en nuevas publicaciones, cursos o con estudios de postgrado en el área. El docente está en su derecho de exigir una formación o capacitación permanente, fundamental para el ejercicio de la profesión. Es fundamental la preparación y la actualización pedagógica con énfasis en el uso de la lengua, para con los avances más



significativos del área, ofrecer el conocimiento y la metodología en la transposición didáctica pertinente al grado y nivel educativo que asesora.

En torno a esta formación y al círculo que se circunscribe en ese aspecto, Martín (2013, 2017) analiza en varios artículos especializados el currículo de educación inicial y primaria en Iberoamérica y determina las tendencias en la formación lingüística de estos docentes con identificación de problemas y perspectivas de solución proyectados hacia prácticas renovadas de enseñanza y aprendizaje por parte de los educadores y los estudiantes como sujetos de formación y superación permanente. Sin embargo, se requiere de mayor indagación al respecto. Por su parte, Jáimez y Fernández (2010) reflexionaron en torno al maestro y la enseñanza de la lengua en el marco de la reforma curricular universitaria para el nivel de pregrado. En el documento consultado precisaron cuatro aspectos: (i) los bachilleres que ingresan a las universidades nacionales sin saber leer ni escribir; (ii) la UPEL como universidad formadora de docentes y de ella egresan profesores sin saber leer ni escribir; (iii) la transformación curricular upelista y (iv) la formación pertinente de estos profesionales con la concreción del dominio idiomático y la competencia ideológica. Una década después se pueden retomar los cuatro aspectos y coincidir con las autoras en el establecimiento de los mismos planteamientos y en el deber ser del docente, en general, y del profesor de lengua, específicamente.

Por su parte, Jáimez y Adrián (2010) sostienen el planteamiento de las insuficiencias idiomáticas de los estudiantes que ingresan a las universidades y ofrecen un esbozo de lo que debería ser el contenido de la asignatura *Lengua Española* en la UPEL con el propósito de los aprendices sean libres cognoscitivamente. Tales ideas repercuten en los otros niveles de la escolaridad, por lo que no solo hay que revisar el diseño curricular de la formación docente inicial y el contenido de las asignaturas del área para verificar cuáles son las asignaturas y los contenidos realmente indispensables en la formación académica de los estudiantes para la valoración y legitimación del rol del formador y del aprendiz, sino que además es necesario revisar los contenidos y metodologías de los distintos subniveles y niveles del sistema educativo venezolano. Urge una transformación educativa que gire en torno a la comprensión y producción de información y no en la calca de información, la demanda ideal es la orientación adecuada en los procesos de comprensión y producción de



información y de conocimiento. El rendimiento académico de los estudiantes está sujeto a su dominio idiomático, a mayor conocimiento de la lengua en uso en ámbitos escolares y académicos mejor será el resultado del estudiantado.

Entre otros autores, Páez Urdaneta (1981) y Villalba de Ledezma (1996) han destacado la premura de la formación permanente en el ejercicio docente, es decir, en la capacitación docente. En el prólogo de la segunda edición del libro *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*, de Iraset Páez Urdaneta, la profesora Villalba de Ledezma, responsable del mismo, celebra la reedición de la obra y el homenaje al egresado de excepción, por cuanto el producto académico en cuestión representa el cierre de un proceso del autor, iniciado con anterioridad por la preocupación de la calidad de la educación en Venezuela. De allí proviene la reflexión en torno a los problemas que se plantean en relación con la enseñanza de la lengua, publicados en la prensa nacional y en revistas especializadas, recopilados en la obra mencionada como resultado de su inquietud como investigador, pero además caracterizado por la rigurosidad del lingüista, la sensibilidad y formación pedagógica del maestro y la creatividad del hombre de letras. En 1981, Páez expresa en la prensa capitalina la necesidad de una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacional y en 1985 la mantiene en la primera edición de la obra referida. Califica de desastroso el conocimiento lingüístico de los estudiantes universitarios, ante tal aseveración se desprende que con tan poco dominio del instrumento lingüístico es nula la construcción ideológica de la nación. Situación que se reitera porque las inadecuaciones idiomáticas aún persisten en un número significativo del estudiantado. Si en aquel entonces, Páez identificó las causas en los programas nacionales del área y en la formación docente, hoy el panorama pareciese que no ha cambiado. Asimismo determinó que los programas de lengua estaban centrados en la adquisición de conocimiento en torno a la gramática estándar y la teoría literaria, al conocimiento lingüístico y en un divorcio entre las exigencias de los programas nacionales y la formación del docente, entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza del habla, porque se ha privilegiado una pedagogía basada en la perspectiva de la lengua y no una pedagogía centrada en la actuación del individuo, en el uso de la lengua para la efectividad comunicativa. De los programas nacionales se puede acotar que al momento de escribir el



artículo en prensa, Páez lo comentaba, no obstante desde 1985, el Ministerio de Educación ha establecido cambios en los programas de Educación Básica, luego en 1996 y después en el año 1999 con la construcción colectiva de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela se plantea el Proyecto Educativo Nacional para en años siguientes formalizar el Sistema Educativo Bolivariano, tema de interés para otro artículo. No obstante, el problema persiste. A pesar de que la enseñanza está centrada en el enfoque comunicativo los resultados no se hacen sentir. Se precisan ciertas consideraciones vinculadas con la consulta previa a los docentes universitarios y a las universidades formadoras de docentes. En lo tocante a la evaluación de los programas y del proceso de aplicación de los mismos, el seguimiento y la orientación para la prosecución de los cambios, no se cumple, como tampoco existe una política nacional de actualización docente, en pocas palabras, no se orienta ni se evalúa el trabajo del docente en el aula, salvo supervisiones específicas por coordinadores de área, en algunas escuelas. Tal situación da libertad a cada docente para transferir al aula el programa tal y como lo concibe con limitantes o aperturas a la teoría gramatical, libro de texto, incoherencias conceptuales, Programa de Lengua, Plan de Estudios, Diseño Curricular, eje transversal. Páez cuestionó la formación docente en su momento y en 1983 las autoridades ministeriales publicaron la Resolución 12 con pautas para una Política de Formación Docente, luego se realizó su posterior derogación y emisión de una nueva Resolución, la N° 1; errores reducidos en documentos, todo ha quedado en el papel. Por otra parte, desde la perspectiva universitaria, la transformación curricular se alcanzó en 1996 y recientemente en 2015, lo cierto es que estos diseños se reducen a créditos, componentes, número de cursos obligatorios y electivos y en años de estudio, criterios imprecisos para ofrecer el conocimiento que previamente debe ser planificado y llevado al aula. A partir de lo expuesto por Páez, Villalba de L. y Jáimez y otros, no ha habido cambios significativos ni en la formación de los bachilleres ni en la formación docente y los desaciertos idiomáticos siguen manifestándose.

Si se reitera la confianza en el enfoque comunicativo para que el aprendiz alcance el poder comunicacional y lo demuestre mediante la interacción haciendo gala de la competencia comunicativa desarrollada entonces qué es lo que hace falta para superar los escollos de la ruta. Desde esta perspectiva, Páez dirige su modelo de enseñanza de la lengua



materna y de la formación docente, tomando en cuenta la función comunicativa y las distintas disciplinas portadoras de contenido teórico para ampliar la concepción de comunicación, los valores comunicativos, los valores socioculturales y los recursos lingüísticos en los distintos contextos de la interacción humana, en este autor se conjuga la conciliación de la teoría lingüística con la praxis pedagógica, con el propósito de orientar una enseñanza comunicacional.

Caminos

Los caminos para llegar al aula son variopintos, muchas son las etiquetas disponibles en la ruta: enseñanza, aprendizaje, docencia, aprendiz, estrategia, colaboración, intervención, formación, renovación, innovación, evaluación, paciencia, tolerancia, respeto, dar, recibir, entre muchas más. Al llegar al aula se debe definir la ruta para garantizar el dominio del potencial comunicativo. Lo expuesto nos ha confirmado que once años de escolaridad reportan que muchos bachilleres ingresan a la universidad sin saber leer ni escribir. Al intentar analizar los motivos de ese resultado tropezamos con varios aspectos: estudiantes promovidos sin tener dominio de las habilidades lingüísticas básicas, ausencia de docentes en distintas asignaturas y promedio de las asignaturas cursadas para establecer la calificación de la asignatura sin docente, estrategias inadecuadas para evaluar el área de lengua, desmotivación del docente y de los aprendices, insatisfacción, entre otras razones. La señalización de la ruta no fue la más indicada. Pero también tropezamos con docentes dotados de virtudes y con numerosas investigaciones nacionales y de otras latitudes con experiencias reveladoras en el área idiomática. Esa es la ruta que debemos continuar. Al reflexionar en qué hacer para revertir los resultados, surgen las respuestas. En seguida, se piensa en cambiar los desaciertos idiomáticos por aciertos de estudiantes con competencias para comprender y producir textos diversos en múltiples contextos. La actividad es ardua, compleja. Sea esta una invitación para divulgar, estudiar e integrar los aportes de los investigadores. Al comparar las actuaciones lingüísticas y los comportamientos de los estudiantes en los resultados de las investigaciones en los distintos niveles se advierte que la lengua es el puente para asentar el conocimiento y que estudiar significa actuar lingüísticamente, estudiar es conocer, y conocer demanda tiempo. Hay que dejar la prisa



cuando de lengua y estudio se trata. Querer es poder, hay que apostar al éxito y celebrar las victorias. Es *vox populi* lo expresado por Malala Yousefzai: “Un niño, un maestro, un libro y un lápiz pueden cambiar el mundo. La educación es la única solución”. Creer en la institución escolar es obtener el potencial para redirigir las acciones y renovar la práctica educativa. Apremian políticas nacionales orientadoras, pero en su ausencia es posible considerar la redimensión de la tríada pedagógica con un docente con probidad, un aprendiz activo y unos contenidos ajustados a la realidad sociocultural del aprendiz para conciliar la teoría lingüística con la práctica pedagógica mediante, según el contexto, la selección de las más adecuadas estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el aula, reportadas por los investigadores y diseñadas por los docentes innovadores. Se requiere un docente que forme para la vida, que acompañe al aprendiz en la ruta del conocimiento, que oriente con una evaluación cualitativa y con estrategias didácticas ajustadas para cada habilidad lingüística antes, durante y después de cada proceso. Si bien es cierto, que el planteamiento anterior, no es totalmente novedoso, también lo es la necesidad de que más profesores integren a sus prácticas estas acciones. Es prioritario un docente que ofrezca de manera oportuna orientaciones precisas a las confusiones y errores de los aprendices. Un docente con compromiso pedagógico que conduzca al estudiantado por el sendero de la cultura letrada y los sujetos críticos. Confiamos en los educadores comprometidos e identificados con esta gran empresa, son muchos los aliados.

A manera de cierre

En las páginas anteriores se han presentado algunas consideraciones en torno a la clase de lengua, en tono documental y reflexivo, con el propósito de aproximarnos al conocimiento teórico-práctico de la realidad que nos ocupa. El propósito consiste en restituir la línea adecuada para orientar la enseñanza idiomática al considerar la optimización de la formación permanente del docente, la honra a tan loable función profesional y el repensar la calidad de la clase de lengua. La aproximación documental es parte del soporte teórico-práctico para continuar la investigación de campo, enmarcada en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo. El ejercer nos acerca al campo de estudio con amplitud y flexibilidad, porque al dar clase nos ubicamos en un fenómeno



sociocultural. Desde el ejercicio profesional, cada año de experiencia cuenta para sumar deferencias en el ámbito pedagógico, aunado a esto la percepción del proceso educativo tiende a ser más holística cuando podemos integrar las ideas de quienes han escrito sobre el tema. Lo expuesto es un inicio, es un soporte para continuar la investigación. La actividad está incompleta, hay que continuarla. Son varias las tareas pendientes y hay voluntad para continuarlas. En virtud de las consideraciones planteadas, se destaca que:

- Como la luz de la enseñanza idiomática se mantiene encendida hay que seguir repensando la clase de lengua. El docente debe mantener su dinámica y no perder su rol en el aula, como tampoco olvidar su formación y el trabajo colaborativo, el apoyo de otros docentes.
- La labor de cada profesor de lengua consiste en que el aprendiz valore su potencial comunicativo y con él explore el conocimiento del mundo y el aprender a aprender. Forma para la vida, no solo para la educación, en consecuencia, hay que ajustar los contenidos a la realidad.
- Hay que aprovechar las variadas situaciones comunicativas, los sucesos del mundo, las prácticas culturales, los recursos disponibles, la educación en los distintos formatos y además respetar los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.
- Es fundamental dar a cada habilidad lingüística, tanto comprensiva como receptiva, el tratamiento necesario según el nivel de estudio, para que el proceso de aprendizaje se concrete.
- Se precisa la atención al aprendizaje idiomático de los aprendices y recordar que el aprendiz sigue aprendiendo fuera del aula. Por ello, es necesaria la invitación constante para que se mantenga activo en el aula.
- Se sugiere que el profesional de la docencia realice la adaptación de los contenidos según el nivel de estudio y el contexto, real y virtual.
- Si enseñar las habilidades lingüísticas es también enseñar a percibir el mundo, enseñemos la utilidad de la comunicación y la percepción del mundo, con responsabilidad, humildad, disciplina, respeto, tolerancia, pero también con alegría y placer.



- Dar a cada habilidad lingüística, tanto comprensiva como receptiva, el tratamiento necesario según el nivel de estudio, para que el proceso de aprendizaje se concrete.
- En reconsideración con Freire (2010) se sugiere la evaluación de la práctica como vía para la capacitación docente, evaluar la praxis y seguirla mejorando, sin recriminación al docente, en una relación constante de evaluación permanente (autoevaluación, coevaluación y evaluación), aunque no haya política evaluativa de desempeño en el aula, cada docente puede aportar su registro.
- La continuidad de los estudios en el área se hace necesaria para argumentar, defender y establecer un programa de formación permanente en lengua.
- La formación docente debe redimensionar las prácticas educativas para que la escuela y el docente favorezcan el aprendizaje. La preparación tecnológica de docentes y aprendices aportaría algunos beneficios.
- La vigencia del docente se mantiene y el siglo XXI demanda docentes y aprendices críticos e interactivos. Es necesario pensar en un proyecto de formación docente pero también en un proyecto de sociedad.
- Se aplaude a los maestros, a los profesores, a los colegas y al estudiantado, a todos los que han cumplido con su deber en la clase de lengua y queremos seguirlos aplaudiendo.
- Al repensar la clase de lengua se recuerda a Freire (2010): "Saber y crecer – Todo que ver" (p. [145]), con las últimas palabras de la obra citada se reafirma que se continúa en la indagación.

Referencias

- Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras* (73), 2, 75-97.
- Barrera L., L. y Fraca de B., L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*. Vol. 6, N° 20. 363-368.



- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje* 32, [7]-27
- Carlino, P. (Coord.). (2004). *Leer y escribir en la universidad. Colección Texto en contexto*, 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- _____ (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 2ª. Ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.). (2009). *Lectura y escritura. Un asunto de todos/as*. Neuquén-Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Edit. Paidós (Col. Paidós Comunicación)
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Edit. Graó.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona, España: Editorial Anagrama. (Documentos).
- Chomsky, N. A. (1976). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar. (Trad. C. Otero).
- Fraca de B., L.; Maurera, S. y Silva, A. (2002). *Estrategias metalingüísticas I y II. Hacia una reflexión de la lengua materna en el aula. Cuadernos Pedagógicos 6 y 7*. CILLAB. Caracas: UPEL – IPC – CILLAB.
- Fraca de B., L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Editorial CEC. Los libros de El Nacional. (Col. Minerva, N° 14).
- Freire, P. (2010). *Carta a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno). (Trad. Stella Mastrangelo).
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Gorman, R. (1975). *Introducción a Piaget Una guía para maestros*. Barcelona, España: Edit. Paidós.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Hymes, D. (1971). «Competence and performance in linguistic theory» en: R. Huxley y E. Ingram (Eds.). *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press, 3-28.
- Jáimez E., R. (2004). ¿Va la competencia comunicativa a la escuela? *Textura* 3, (6), 75-85
- Jáimez, R., Fernández, B. (2010). El maestro y la enseñanza de la lengua materna a principios del siglo XXI (Primera Parte). En *Letras Vol. 52 (81)*, pp. 163-181.
- Jáimez, R., Adrián, T. (2010). El maestro y la enseñanza de la lengua materna a principios del siglo XXI (Segunda Parte). En *Letras Vol. 52 (82)*, pp. 175-203.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores y productores de textos*. París: Hachette.
- Jordán, M. (12 de septiembre de 2022). La dramática situación de la educación venezolana: «Los estudiantes están llegando al bachillerato sin saber leer bien». *eltequeño.com*. Recuperado de <https://xn-eltequeo-j3a.com/la-dramatica-situacion-de-la-educacion-venezolana-los-estudiantes-estan-llegando-al-bachillerato-sin-saber-leer-bien/>
- Lafontant, G. (11 de octubre de 2022). SECEL 2022. *El Ucabista*. Recuperado de <https://elucabista.com/2022/10/11/secel-2022-el-rendimiento-de-los-alumnos-de-bachillerato-sigue-deteriorandose/>
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1996). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 3 N° 7, 27-53.
- Martín H., M. (2013). Tendencias en la formación lingüística del docente de educación inicial y primaria: problemas y perspectivas de solución. *Sapiens Año 14*, 41-64.
- Martín H., M. (2017). La educación lingüística en el Currículo de Educación Inicial en Venezuela. *Serendipia. Vol. 6, N° 11*, 60-71.s
- Martínez S., M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Colombia: Homo Sapiens.
- Miranda, L. (2007). *La enseñanza del castellano en el Perú: problema y posibilidad*. Perú: Universidad Ricardo Pama. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina Sede Perú.
- Mostacero V., R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. *Letras (73) 2*, 75-97.



- Páez U., I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia, Venezuela: Vadell Hermanos.
- _____ (1996). *La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: UPEL – IPC – CILLAB.
- Sánchez A., V. y Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*. [40]-49
- Sánchez de R., Y. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? *Tierra Nueva. Año I, N° 1*, 87-93.
- Sánchez de R. y Barrera L., L. (1992). Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes. *Tierra Nueva. Año I, N° 4*, 50-60.
- Sánchez de R., Y. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras 50*, 61-81
- Sánchez de R., Y. (1994). Cómo se enseña a redactar. En Villegas, C. (Comp.) *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*. 51-64.
- Saussure, F. de (1945). *Curso de Lingüística General*. 24ª. ed. Buenos Aires: Edit. Losada. (Trad. Amado Alonso).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje 58*, 43-64.
- Serrano de M., S y Madrid de F., A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En *Acción Pedagógica N° 16*, 58-68.
- Serrón M., S. (2001). *El club de lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua. Cuaderno Pedagógico 4*. CILLAB. Caracas: IPC-CILLAB.
- _____ (2003). Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la lengua materna en Venezuela. *Revista Textos. La enseñanza de la lengua en Latinoamérica 32 (03)*, 57-68
- _____ (2004). Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Educación Superior. *Acción Pedagógica 13 (1)*, 78-83.
- Silva, A. y González, N. (Comps.). (2010). *Enseñanza de la lengua materna en Educación Superior. Hacia la aplicación de estrategias metadiscursivas para la comprensión y*



producción de textos académicos. Cuaderno Pedagógico N° 9. Caracas: UPEL – IPC – IVILLAB.

UPEL. (2000). *Políticas de docencia.* Caracas: Autor.

van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso.* México: Siglo XXI Editores.



