

# **ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO:**

## **“TALLER DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS 10 (1)”**

*Marisol García*

*Universidad de Los Andes-Táchira*

*Isabel Martins*

*Universidad Central de Venezuela*

### **RESUMEN**

Los programas de las cátedras en los currículos universitarios son documentos oficiales que tienen carácter administrativo e informativo. En este artículo hemos analizado el programa de “Taller de Competencias Comunicativas 10”, correspondiente a la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes-Táchira, con el objetivo de describir, por una parte, su grado de actualización en relación con los nuevos aportes de la Didáctica de la Lengua y la Lingüística Aplicada y, por la otra, su adecuación a los destinatarios, es decir, a los estudiantes. De los resultados del análisis concluimos que es necesario diseñar dos programas, uno con fines administrativos y, otro, con fines informativo-formativos para los estudiantes, pues la mezcla de funciones en un único documento lo hace impreciso para los fines didácticos. Finalmente, planteamos algunas sugerencias que pudiesen tomarse en cuenta para la elaboración de un programa de enseñanza de la lengua materna en el contexto universitario cuyo énfasis esté en la comprensión y producción de textos.

*Descriptores:* Didáctica de la lengua materna, escritura académica, currículo, programa

### **ANALYSIS OF A MOTHER TONGUE TEACHING PROGRAM IN COLLEGE:**

#### **“TALLER DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS 10” (COMMUNICATION COMPETENCE WORKSHOP 10)**

### **ABSTRACT**

College programs are official documents for informative and administrative purposes. This paper analyzes the program for “Taller de Competencias Comunicativas 10” (“Communication Competence Workshop 10”), used in the Communication Studies curriculum at the Universidad de Los Andes-Táchira (Venezuela), in order to describe its adequacy with regard to new findings in Language Didactics and Applied Linguistics, and with regard to the students. From the analysis we conclude that two programs should be designed, one with administrative purposes and an informative-educational one for the students, as the combination of functions in one documents makes it imprecise for didactic purposes. Finally, we present some suggestions that may be taken into account in order to design a program for teaching the mother tongue in college. *Keywords:* Mother-tongue didactic, academic writing, curriculum, program

*Solo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente  
de la experiencia de lo que resulta insuficiente,  
tanto en nuestra captación del conocimiento que  
ofrecemos,  
como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo.  
Stenhouse (1993:77)*

La insatisfacción por parte de docentes y alumnos sobre el desempeño académico en las instituciones universitarias y los resultados de las investigaciones sobre el desarrollo de la lengua escrita desde las distintas ciencias humanas (lingüística, sicología, antropología, sociología, pedagogía, entre otras) instan a evaluar constantemente los programas curriculares y, en particular, los de los cursos preuniversitarios y cátedras que se dedican a la enseñanza de la lengua materna, con el fin de nutrirlos con los nuevos aportes y enfoques sobre didáctica de la lengua y lingüística aplicada que se están llevando a cabo con éxito para resolver los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. Ésta es la orientación con la que hemos emprendido el análisis del programa “Taller de Competencias Comunicativas 10” (2) (en adelante “Taller 10”) y las propuestas para su modificación. Además, quisiéramos que este primer intento de reflexión sobre el programa de “Taller 10” contribuyese a motivar a los colegas que imparten cátedras similares en las universidades e institutos universitarios a publicar sus experiencias dentro de estos espacios curriculares para la enseñanza de la lengua materna, pues creemos que este intercambio de experiencias pedagógicas podría ayudarnos, indudablemente, a mejorar nuestra práctica docente y a sistematizar la didáctica universitaria, que en opinión de Carlino (2002a) está escasamente desarrollada en el ámbito iberoamericano.

Esta investigadora argumenta que es necesario documentar y difundir las prácticas docentes del nivel universitario, prestando especial atención a lo que hacemos los docentes con la lectura, la escritura y el estudio de nuestros alumnos, ya que estos conocimientos no podemos darlos por sabidos, sino que debemos impulsarlos.

El “Taller 10” es una cátedra que se desarrolla en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes - Táchira (Venezuela). En este trabajo nos planteamos como objetivo principal el análisis de su programa, versión de 1998, con la intención de describir cómo se plantean sus autores (3) la enseñanza de la lengua materna, específicamente, en lo referente a la composición escrita, ya que este programa incluye otras unidades referidas a la enseñanza de la oralidad y a aspectos teóricos sobre el lenguaje.

Estamos conscientes que no es suficiente el estudio de este documento para comprender de manera global la experiencia educativa llevada a cabo por los profesores de este taller en las aulas universitarias, pues para un análisis más profundo y detallado sería necesario recurrir a otras fuentes de información, tales como entrevistas, observaciones en el aula, análisis de textos escritos por estudiantes y de sus interacciones verbales, entre otras. Sin embargo, valoramos esta experiencia porque este ejercicio de reflexión sobre el currículo oficial nos ha permitido evaluar nuestra propia práctica docente en relación con la concepción de un programa en el que se aborde la composición escrita.

De manera que en los encuentros destinados a esta tarea de análisis las autoras debatimos acerca de cómo debería realizarse este taller si lo asumiéramos dentro del enfoque de la escritura como un proceso y dentro de la evaluación formativa. Esta reflexión nos condujo a proponer la planificación de secuencias didácticas (4) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita de textos académicos.

El trabajo está estructurado, básicamente, en dos partes: La primera contiene el análisis crítico de las partes que componen el programa del “Taller de Competencias Comunicativas 10”: *Introducción, Objetivos (generales y específicos), Procedimientos metodológicos, Contenido programático y Evaluación*. Y, la segunda, presenta recomendaciones para la elaboración de un programa de enseñanza de la lengua materna que aborde la composición escrita de textos académicos desde una perspectiva procedimental.

### **Análisis del programa “taller de competencias comunicativas 10”**

#### ***Introducción***

“Todo programa es (...) el lugar de encuentro de una perspectiva sobre la lengua misma, sobre su uso y sobre su enseñanza y aprendizaje” (Breen, 1996:53). Creemos que analizar cada uno de estos aspectos en la *Introducción* del programa nos permitirá identificar los postulados teóricos que sustentan la concepción del “Taller 10”.

En primer lugar, se señala que el lenguaje “*permite exteriorizar pensamientos, sentimientos, actitudes, deseos y estados de ánimo, los cuales al ser estructurados de manera clara y coherente*” garantizan la comunicación cabal en diversas situaciones y ámbitos (personal, académico, profesional). En otras palabras, si el mensaje se estructura (construye, elabora) con claridad y coherencia la comunicación, en cualquier situación o ámbito de uso, está garantizada. Además, se indica que “... *la asignatura ‘Taller de Competencias Comunicativas’ continúa desarrollando habilidades y destrezas lingüísticas que permiten al estudiante desenvolverse de manera efectiva en cualquier situación comunicativa*”. De este modo, los alumnos, como usuarios de la lengua, poseen unas competencias comunicativas que hay que continuar perfeccionando, es decir que la adquisición de la lengua se considera un proceso continuo, idea que concuerda con los resultados de las investigaciones en psicolingüística realizadas por Barrera (1990 y 1996). En síntesis, los autores de este programa conciben el lenguaje en función de su uso y, por lo tanto, a los alumnos como usuarios competentes del lenguaje.

Ahora bien, ¿cómo se proponen lograr que los alumnos se comuniquen en cualquier ámbito y situación a través de mensajes claros y coherentes? En la *Introducción* se da respuesta a este planteamiento y esto nos permite identificar cuál es la concepción que subyace acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. En este sentido, los autores señalan lo siguiente: “... *no es fácil expresarse con la debida corrección si se desconocen los principios que rigen el lenguaje y si se resta importancia a su estudio por considerarlo un elemento inherente a la conciencia del individuo*”. Y, concretamente, expresan en relación con la enseñanza de la composición escrita que “... *se presentan temas (ortografía y gramática) que permiten utilizar mejor el lenguaje*”. De acuerdo con estas ideas, inferimos que el alumno debe manejar unos conocimientos acerca de la normativa que rige al lenguaje escrito para poder expresarse con corrección. Para apoyar esta idea cuestionan la noción de gramática como saber implícito (“*elemento inherente a la conciencia del individuo*”), es decir, no creen que sea suficiente este nivel inconsciente de conocimientos para usar la lengua adecuadamente.

Cabe mencionar al respecto a Kaplan (1988: 293), quien cuestiona la idea de enseñar gramática *per se*, por considerar que existen suficientes evidencias de las investigaciones que sugieren que el conocimiento gramatical solo es necesario, pero no es suficiente para la enseñanza de la escritura. La cuestión es cómo enseñar la gramática en relación con la escritura. Esta pregunta no tiene respuesta en el programa.

Además, se plantea la fragmentación de los contenidos: “... *se proponen elementos teórico-prácticos relacionados con la expresión oral y escrita...*”. Como puede observarse, éstos se segmentan en dos grandes bloques: oral y escrito. En relación con el primero, los autores del programa manifiestan que “*permite al alumno interactuar en situaciones comunicativas dirigidas...*”. En el segundo, lo central corresponde a dominar diversos niveles de comprensión lectora y a redactar “*con propiedad y coherencia distintos tipos de textos*”.

Creemos que los autores del programa suscriben el enfoque didáctico (ver Cuadro n° 1) denominado, según distintos investigadores, como *gramatical* (Cassany, 1990), *académico* (Camps, 1994), o *formal* (Breen, 1996), ya que este enfoque considera que los alumnos pueden mejorar su competencia comunicativa escrita mediante un aprendizaje que supone, como se afirma en el Programa, el “*dominio y uso correcto del idioma*”.

Cuadro 1: Enfoques didácticos

<p><b>GRAMATICAL</b> (Cassany, 1990)</p>	<p><b>ACADÉMICO</b> (Camps, 1994)</p>	<p><b>FORMAL</b> (Breen, 1996)</p>
<p>Para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua. El núcleo de la enseñanza es la sintaxis, el léxico, la morfología, la ortografía.</p>	<p>La enseñanza de la composición escrita es concebida como un conjunto de habilidades de acuerdo con las reglas de la gramática prescriptiva.</p>	<p>Se prioriza el conocimiento del código, el cual se segmenta en subsistemas para su estudio: fonológico, gramatical, léxico o morfológico y discursivo.</p>

Nos parece oportuno mencionar la clasificación que realiza Serrón (1999) sobre los programas universitarios que tienen como finalidad resolver las deficiencias en el uso de la lengua, pues consideramos que en este programa es evidente notar la mezcla de enfoques. En nuestra opinión, aparecen elementos de los programas “*remediales*”, “*lingüísticos*” y “*comunicativos o funcionales*”. Consideramos que la inserción en un programa de elementos de distintos enfoques puede ser una contribución positiva siempre que se precise y justifique su presencia, de lo contrario el resultado sería un discurso incongruente.

## 2.- *Objetivos generales*

Los objetivos son una parte esencial de cualquier programa de instrucción, pues ellos dan cuenta de los conocimientos y habilidades que se pretenden alcanzar durante su aplicación. En este programa sólo se presenta un objetivo general referido a la composición escrita:

*Objetivo 4: Proporcionar conocimientos que permitan redactar textos coherentes o sujetos a las características del tipo de discurso.*

Estamos de acuerdo con la idea de que cada uno de los usos de la lengua escrita requiere unos conocimientos específicos para escribir un texto adecuado a su función social y comunicativa, y a su contexto (Camps, 1998). Por esta razón, creemos que haría falta concretar cuáles son los géneros discursivos y los tipos de texto que se pretenden enseñar, y de acuerdo con ellos definir con mayor precisión cuáles serían los conocimientos lingüísticos y pragmáticos que se desarrollarían en el “Taller 10”.

### *3.- Objetivos específicos*

*Nro.12: Redactar oraciones y párrafos de diferentes niveles de complejidad convenientemente articulados.*

*Nro.13: Redactar textos en los cuales se demuestre el dominio ortográfico.*

*Nro.14: Practicar el empleo de los signos de puntuación.*

*Nro.15: Redactar textos narrativos, descriptivos, dialogales y expositivos en función de los procedimientos indicados.*

Pareciera que estos objetivos específicos se apoyan en un enfoque metodológico gramatical, pues éstos se presentan relacionados con subsistemas de la lengua, es decir, se parte desde las unidades mínimas (oraciones, párrafos), luego se consideran las normas ortográficas y de puntuación hasta llegar a la unidad más compleja (el texto).

Compartimos con Camps (1994) la idea de que escribir es ante todo una actividad social. El conocimiento de las necesidades del destinatario, de los contextos de uso de la lengua en entornos socioculturales determinados, entre otros aspectos, son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita y, por supuesto, para su didáctica. En estos objetivos no se toman en cuenta estos aspectos que, en nuestra opinión, son imprescindibles para llevar a cabo una adecuada planificación de las actividades de composición escrita dentro de un enfoque realmente comunicativo, pues como se recordará en la *Introducción* se afirma que este taller permitirá desarrollar en el estudiante la capacidad de “*desenvolverse de manera efectiva en cualquier situación comunicativa*”.

También quisiéramos añadir que la noción de textos puramente narrativos, descriptivos, dialogales y expositivos no se corresponde con la realidad de la producción de textos escritos en situaciones reales. Si bien es cierto que ésta es una manera de clasificar los textos, según predomine una “materia discursiva” (término utilizado por Sánchez, 1992) sobre el resto de las materias discursivas, haría falta precisar los tipos de textos que se incluirían en cada categoría, pues es reconocida por los especialistas de la lengua la gama de textos existentes que pueden construirse con estas materias discursivas. Entendemos que el objeto de aprendizaje en este caso es la diversidad textual. Esta pluralidad de géneros presenta características lingüísticas precisas. Cada texto presenta problemas de escritura distintos que exigen la adopción de estrategias adecuadas (Pasquier y Dolz, 1996). Según Adam (1999), los textos poseen secuencias textuales de diverso tipo. Nos parece importante que el estudiante tenga conciencia de la existencia de estas secuencias (5), puesto que esto le ayudará a tener mayor precisión para la comprensión y producción de textos escritos.

Correspondencia entre los objetivos generales y los objetivos específicos:

En el objetivo general se plantea que el profesor proporcionará conocimientos para que los estudiantes produzcan textos coherentes, y en los objetivos específicos se propone que los estudiantes redacten textos tomando en cuenta aspectos relacionados con la cohesión (articulación entre oraciones y párrafos, ortografía y puntuación) mas no con la coherencia. Pensamos que es importante aclarar el uso de los términos coherencia y cohesión:

Puede distinguirse entonces entre los conceptos de cohesión y coherencia como los lazos lineales y globales que existen para la unidad de un texto, respectivamente. Los primeros se corresponden con la noción de cohesión de van Dijk 1984 o de conexión de Halliday y Hasan 1976; los segundos, con la noción de coherencia de ambos autores. **Podríamos entonces sugerir que la *cohesión* es una condición de la función textual que se da intratextualmente, mientras que la *coherencia* refiere a las relaciones del discurso con los contextos situacional y cultural, es decir, extratextualmente.** (Álvarez, 2001) (La negrita es nuestra)

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se recurre a la constante segmentación de los aspectos del lenguaje. Esto se manifiesta hasta tal punto que dos propiedades del texto escrito se conciben en dos niveles de programación diferentes, esto es, la coherencia como objetivo general, y la cohesión como objetivo específico. Se supone que si se logran los objetivos específicos estará garantizada la consecución del objetivo general. Es decir, no se hayan integrados estos dos niveles de programación.

#### 4. *Procedimientos metodológicos*

- *Lectura de textos literarios e informativos para aplicar estrategias de lectura que permitan analizar críticamente los mensajes recibidos y producidos.*
- *Elaboración de trabajos escritos a máquina, en hojas tamaño carta a doble espacio.*
- *Los textos producidos serán analizados siguiendo diversos criterios de corrección (individual, mutuo, grupal colectivo y del docente) que permitan superar fallas de redacción comunes a todos los alumnos o a algunos de ellos.*

Específicamente, en programas de comprensión lectora existen diferentes maneras de comprender un texto en relación con el tipo de texto seleccionado (Cooper, 1986). Sin embargo, en este programa se supone que aplicando unas estrategias de comprensión lectora (no se especifican en el programa) los estudiantes podrán analizar críticamente los mensajes recibidos y producidos, lo que pareciera indicar que se considera que existen unas estrategias generales que se pueden utilizar con todo tipo de texto. A diferencia de esta idea, creemos que el tipo de estrategia para aprender un texto está relacionado con el tipo de tarea; así lo comprueban Lonka et al. (1994), en un estudio realizado con estudiantes finlandeses que aspiraban a ingresar a la universidad, en el que concluyeron que el subrayado ayuda poco en tareas que requieren pensamiento crítico, mientras que quienes usaban mapas conceptuales, en este tipo de tarea, tenían mayor éxito. Esto pone en evidencia la necesidad de orientar a los estudiantes en el uso de estrategias adecuadas para el tipo de tarea que se les solicita, e incluso explorar previamente, así lo señala la investigación de Lonka et al., cuáles son las estrategias

que los estudiantes tienen adquiridas ya que éstas pueden dificultar la tarea de incorporar nuevas estrategias. Por ello, estamos de acuerdo con Sánchez Miguel (1992) quien propone para el desarrollo de la capacidad de comprensión, la participación del alumno en situaciones de enseñanza y aprendizaje con capacidad autorregulatoria. En esta dirección, es necesario repensar la concepción que tiene el programa sobre la participación del alumno en su aprendizaje.

En cuanto a la producción de los textos escritos, en esta sección del programa, se utilizan términos como *mensajes*, *trabajos escritos*, *textos producidos* que apuntan de manera imprecisa a los tipos de textos que se elaborarán. Aunque se menciona que se elaborarán textos literarios e informativos, no se determinan cuáles de la gran diversidad que existe dentro de cada una de estas categorías. Como ya hemos señalado, insistimos en que el alumno debe tomar conciencia de la diversidad textual y aprender a escribir textos en función de situaciones comunicativas particulares de acuerdo con su finalidad, destinatario y ámbito de uso, razón por la que se debe precisar qué tipo de texto se producirá.

Asimismo, se supone que del análisis de las “fallas” detectadas por los alumnos y profesores surgirá la superación de las mismas, pero no se contempla la exploración de los conflictos cognitivos que se generan en los estudiantes tras la detección, es decir, pareciera que no se toma en cuenta el proceso sino sólo el producto. En relación con la concepción de escritura como proceso, Camps (1996) afirma que la lengua escrita supone un proceso activo de re-producción y un alto nivel de control y de conciencia metalingüística explícita, de allí que sea importante focalizar durante la interacción entre profesores y alumnos o alumnos y alumnos en los procesos cognitivos y socioculturales pues algunos errores pueden estar relacionados con las convenciones de la escritura, por ejemplo, el uso de la primera persona en los textos escritos de los estudiantes, algunos profesores lo aceptarían en un ensayo pero no en un informe de investigación, en el primero por su carácter subjetivo y en el segundo, por lo contrario.

En relación con la corrección nos parece acertado que exista la posibilidad de que diversos lectores tengan acceso a la lectura del texto y hagan observaciones y no sólo el profesor, como suele ser frecuente en situaciones de evaluación, pero creemos que éste debe crear pautas de evaluación (6) para evitar, por una parte el desconocimiento de los criterios que utiliza para evaluar y, por la otra, las imprecisiones en la identificación y explicación de errores tanto de los docentes (7) como de los estudiantes cuando actúan como evaluadores. Es conveniente que se haga un ensayo previo para que los que realizan el papel de evaluadores lo hagan productivamente, tanto para el autor del texto como para el profesor, quien a partir de las informaciones registradas en las pautas y en las discusiones entre pares podrá encontrar elementos para reorganizar la planificación del aprendizaje y de la evaluación.

### **5. Contenido programático**

El contenido programático se divide en cuatro unidades: I. *El proceso de la comunicación*, II. *La comunicación oral*, III. *La comprensión de textos* y IV. *La producción de textos*.

Si se aplican de manera sucesiva estos contenidos (a veces los docentes no siguen un orden lineal), tendríamos que el primer abordaje del lenguaje se hace desde el punto de vista teórico (*definición, elementos, tipos de comunicación humana lingüística y no lingüística, código oral y escrito, funciones de la comunicación lingüística, competencia lingüística y competencia comunicativa, lenguaje como código de la comunicación*). Es decir, los estudiantes son expuestos ante un metalenguaje, un discurso

académico oral y escrito especializado sobre el lenguaje, que corresponde a un área de especialización, como lo es la lingüística, que pudiese ser de difícil comprensión para una persona no socializada en el discurso de la disciplina, es decir, para una persona no especialista. Por otra parte, esta unidad teórica no tiene conexión explícita con el resto de unidades del programa que parecieran ser de naturaleza práctica. Consideramos que algunos textos, sobre todo, de divulgación científica relacionada con el lenguaje podrían ser un material de lectura introductorio al conocimiento lingüístico, y pudiesen ser trabajados dentro de las unidades de producción y comprensión de textos, ligando el conocimiento de la lengua con el conocimiento de un área de conocimiento, tal como lo plantea el movimiento *Writing Across the Currículo* (8).

La lengua escrita se estructura a través de dos procesos: comprensión (Unidad III) y producción (Unidad IV). Estos dos procesos son presentados de manera consecutiva, primero se profundiza en las estrategias de comprensión, y luego en la producción de textos. A su vez estos dos grandes bloques de contenido se segmentan. La comprensión de textos es entendida de acuerdo con diferentes niveles de comprensión: literal, interpretativo y crítico. En tanto que la producción de textos se segmenta en función de elementos textuales y lingüísticos. Esta segmentación de la producción de textos (la cual ya hemos comentado en apartados anteriores) se realiza partiendo de una tipología textual (narración, descripción, diálogo y exposición), luego se desarrolla lo referente a la construcción de frases y párrafos, y por último, se centra en aspectos gramaticales y ortográficos. Es decir, se sigue un orden deductivo, de lo general (el texto) a lo particular (por ejemplo, los errores ortográficos).

## 6. Evaluación

- *La evaluación será realizada de manera continua y acumulativa debido a que las actividades desarrolladas permiten evaluar las habilidades y destrezas lingüísticas de los alumnos en diferentes situaciones comunicativas.*

- *Al realizar la evaluación se tomarán en cuenta los siguientes aspectos:*

*\*Participación objetiva de los alumnos en las actividades pautadas para el desarrollo de cada clase.*

*\*Ejercicios de control mensuales.*

*\*Producción de textos escritos que serán perfeccionados por los alumnos atendiendo a las correcciones realizadas.*

*\*Registro individual de las actividades cumplidas por los alumnos que ofrezcan al docente una visión actualizada de los progresos alcanzados por cada alumno.*

El profesor seleccionará las habilidades y destrezas de acuerdo con los objetivos propuestos y éstas se registrarán para determinar los progresos de cada alumno; sin embargo, no queda claro qué se hará si este progreso no se evidencia satisfactoriamente, es decir, pareciera ser que la información que resulte de este registro se acumulará (evaluación sumativa), pero no se empleará para realizar la intervención pedagógica pertinente. De esta manera se realizarán varias evaluaciones y los resultados

de éstas se sumarán y promediarán para obtener un resultado global que dé cuenta de la aprobación o reprobación de la cátedra (función certificadora).

En cuanto a la *participación objetiva*, no se precisan qué criterios se manejarán para determinar si se presenta o no este tipo de participación, tampoco se explicita a través de criterios previamente establecidos el nivel de calidad o adecuación que se espera. Inferimos que si es el profesor quien decide si se ha realizado una participación adecuada, entonces la evaluación es concebida en el sentido tradicional de juicio valorativo, es decir que el estudiante desconocería qué criterios se emplearon en la evaluación, en consecuencia no podrá autorregularse. Por otra parte, los ejercicios y los textos producidos son los resultados de un proceso de aprendizaje, es decir, se analizan solo los productos. Estos productos indicarán en qué medida el alumno ha alcanzado los objetivos planteados. Aunque se contempla que habrá oportunidad para “perfeccionar” los textos no se especifica si este proceso se tomará en cuenta en la evaluación.

Por último, creemos que los términos *destreza y habilidad lingüística y situación comunicativa* pertenecen a un área especializada, por lo que sería adecuado que fuese explicitado el sentido con el cual se utilizan, sobre todo, si pensamos que este programa incluye como destinatarios a los alumnos.

La propuesta de evaluación de este programa se acerca al enfoque tradicional de la evaluación sumativa. En líneas generales, este tipo de evaluación se caracteriza por lo siguiente: Se realiza al final de un periodo, tiene carácter selectivo, los juicios son generalizados y se desvincula de la actividad de aprendizaje (Rosales, 1981). Tal como se presenta la evaluación, el profesor tiene un rol protagónico en todas las actividades de evaluación, en cambio, el alumno está al margen de la información que le permita, durante el proceso de evaluación autorregularse, por lo cual no podrá hacerse consciente de sus procesos metacognitivos.

Existen varios modelos de evaluación educativa. En este trabajo contrastaremos dos tipos de evaluaciones: la evaluación sumativa y la evaluación formativa (Rosales, 1981), puesto que la primera corresponde al modelo planteado en el programa analizado y la segunda corresponde al enfoque que proponemos para la elaboración de un nuevo programa (ver Cuadro n° 2).

Cuadro 2: Características de la evaluación sumativa y formativa

SUMATIVA	FORMATIVA
Se realiza al final de un periodo	Se aplica a lo largo del proceso didáctico
Tiene carácter selectivo	Tiene carácter regulador
Los juicios son generalizados	Se especifica tanto las habilidades de aprendizaje como los errores frecuentes
Se desvincula de la actividad de aprendizaje	Constata el nivel de aprendizaje de cada alumno

Creemos, al igual que Ribas (2001:54), que la evaluación formativa desencadena procesos de regulación y autorregulación metacognitiva que permiten al escritor anticipar su texto, decidir qué debe incluir en él o revisar los sucesivos borradores. Esta evaluación se lleva a cabo por medio de unos criterios explícitos que el alumno irá construyendo a partir del conocimiento y la toma de conciencia de las características de los textos. Por lo antes expuesto consideramos que este tipo de evaluación debería ser la dominante en un programa de lengua que ponga el acento en los procesos y no en los productos.

## II. SUGERENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Un programa de una cátedra es un documento que cumple dos funciones: una administrativa, informar a la unidad correspondiente sobre cómo se está dando cumplimiento del currículo de la carrera y, otra informativa, dar a conocer a los estudiantes los contenidos, la metodología, la evaluación y los recursos bibliográficos que se utilizarán en el desarrollo de la cátedra. Consideramos necesario elaborar dos programas, uno, para el ente administrativo en el cual el lenguaje debe ser técnico y especializado desde el punto de vista del conocimiento curricular y desde el de la disciplina que se impartirá y, otro, para los estudiantes, en el cual de manera extensa exponamos los proyectos o las secuencias didácticas a partir de los cuales se abordarán los contenidos del área de lengua y la interrelación con otras áreas.

La razón por la que proponemos elaborar un programa pensando en el estudiante como lector, es que en este análisis nos hemos ubicado en la perspectiva del alumno como lector del programa y desde esta posición hemos tratado de crear hipótesis sobre cuáles podrían ser las dificultades que los alumnos podrían tener para comprender este programa. Hemos deducido que el uso de metalenguaje, así como el lenguaje demasiado esquemático contribuyen a hacerlo incomprendible para el estudiante y, en consecuencia, de escasa utilidad para sistematizar la propuesta de aprendizaje. Por lo antes expuesto, proponemos que se diseñen dos programas con estructuras y fines distintos.

En relación con el diseño de un programa para estudiantes, proponemos la siguiente estructura:

1.- **Presentación:** Identificación de la institución y de la unidad de la que depende la carrera (en este caso, Universidad de Los Andes, Departamento de Comunicación Social), el nombre de la cátedra (Taller de Competencias comunicativas 10), el código (1901), el año en el que se dicta (primer año), los profesores que la dictan, las horas semanales (2 teóricas y 4 prácticas), las secciones (01, 02, 03) y, por último, lugar y fecha de elaboración del programa (San Cristóbal, 1998).

2.- **Introducción:** En esta sección debe presentarse la importancia del desarrollo de la lengua con fines personales, académicos y profesionales y cómo el 'Taller 10' será un espacio curricular que interaccionará con otras disciplinas de la carrera y con contextos de uso diversos dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la universidad para contribuir a desarrollar la competencia comunicativa que requieren los estudiantes para su desempeño académico y profesional.

3.- **Objetivos generales:** Se deben redactar objetivos generales relacionados con las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir en situaciones comunicativas específicas, por ejemplo escribir reseñas bibliográficas, comprender reseñas culturales, interactuar en una conferencia, entre otros.

4.- **Procedimientos metodológicos:** En esta sección deben presentarse los diseños de SDs que se han aplicado o se desean aplicar durante el periodo de duración de la cátedra. En el diseño de la SD debe incluirse los siguientes aspectos:

4.1 Objetivos específicos

4.2 Contenidos temáticos y procedimentales y

Tipos de interacción entre los participantes (profesor y alumnos)

4.3 Evaluación

Pautas de evaluación

4.4 Bibliografía recomendada

Tenemos certeza de que diseñar situaciones de enseñanza de la lengua vinculadas a prácticas culturales relacionadas con la vida cotidiana, académica y profesional, en las que se promueva la utilización de diversos tipos de textos y de diversos géneros discursivos favorece en los estudiantes el desarrollo de competencias comunicativas acordes con los fines académicos y profesionales. En este sentido, una investigación llevada a cabo por Perin et al. (2003) señala que la preparación que los estudiantes deben recibir, para tener un buen desempeño académico en la universidad, tiene que incluir los tipos de tareas que se le exigirán en ese contexto, entre las cuales consideran que la lectura y escritura de textos expositivos es la más frecuente.

### Reflexiones finales

1. Es importante dinamizar los programas curriculares para que éstos reflejen los cambios que se han registrado en la didáctica universitaria en las aulas de clase, es decir que éstos deberían ser objeto de constante renovación por parte del docente. Consideramos que es cierto que los docentes hacemos cambios curriculares que no registramos en los programas, pero también lo es el hecho de que no hacemos cambios curriculares que pudiesen contribuir a solucionar el problema de incompetencia del uso de la lengua escrita. Tal como lo afirma Arteaga y Bustamante (2000:68), refiriéndose a la inadecuada formación de los docentes para atender los problemas de lectura y escritura de sus estudiantes, la rigidez de los diseños curriculares tiene su cuota de responsabilidad en la incompetencia de los egresados universitarios.

**“Toda esta situación se traduce en la poca competencia en la redacción que presentan nuestros egresados de nuestro sistema educativo (Álvarez, 2000) y que no es más que el reflejo de un sistema en el que la rigidez de los diseños curriculares impidió durante muchos años detectar la problemática y aplicar los correctivos correspondientes”** (la negrita es nuestra).

Es por ello que siguiendo a Stenhouse (cit. por Díaz, 2001:66) reafirmamos que cada profesor debe ocuparse en describir los procesos, resultados e interacciones y elementos del aula, para que al reflexionar sobre sus actuaciones, modifique su práctica y crezca profesionalmente. Para este investigador el currículo es una “hipótesis” que debe ser comprobada en el aula.

2. Los docentes que imparten los programas de enseñanza de la lengua deben hacer un esfuerzo por integrar a otros docentes de otras disciplinas al área de lengua. En este sentido queremos mencionar dos experiencias pedagógicas exitosas en las que el área de lengua se combinó con otra cátedra: Bono; Barrera (1998) y Arteaga; Bustamante (2000). En el primer caso, Bono y Barrera (1998) exponen una experiencia de docencia compartida en la que planifican y evalúan los saberes conceptuales de sus cátedras y el saber procedimental sobre la elaboración de una monografía. En el segundo caso, Arteaga y Bustamante (2000) diseñaron un programa didáctico experimental de formación docente combinando los objetivos de la asignatura Lengua Española con los de educación social, para dar oportunidad a los alumnos que atiendan a las dos dimensiones. Pues como afirma Morales (2002: 386), todos los profesores, desde cada disciplina, tienen la posibilidad y la obligación de fomentar una actitud positiva hacia la lectura y la escritura, y de contribuir con su desarrollo a través de situaciones de aprendizaje que sean significativas para los estudiantes.
3. Creemos que la planificación a través de secuencias didácticas (SDs) o a través de proyectos de aula (9) es una alternativa válida para la enseñanza de la lengua en la universidad, pues, indudablemente, su aplicación ofrece ventajas tanto para los alumnos como para los docentes. En el caso de los primeros, aprenderán a usar la lengua en combinación con los saberes de otras disciplinas, lo que favorecerá su rendimiento académico y, además, se harán conscientes de las operaciones lingüísticas y cognitivas implicadas en su proceso de aprendizaje; en el caso del docente, ajustará la planificación a las diversas situaciones de aprendizaje que se presentan en el aula y podrá, de manera más efectiva, regular el aprendizaje de sus alumnos, puesto que las dificultades serán atendidas en la medida en que se vayan presentando.

## NOTAS

- (1) Este trabajo es una versión ampliada de un trabajo presentado en el Doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Queremos expresar nuestro agradecimiento a la Dra. Teresa Ribas por sus acertadas orientaciones.
- (2) Nos parece importante mencionar que existe el “Taller de Competencias Comunicativas 20” en el segundo año de la carrera de Comunicación Social, con la misma cantidad de horas semanales (6) que el “Taller 10”. La existencia de estos dos talleres y su asignación horaria (la más alta de las cátedras relacionadas con enseñanza de la lengua materna) demuestra la importancia que se le otorga al uso adecuado de la lengua por parte de los futuros comunicadores sociales.
- (3) Consideramos pertinente mencionar que una de las autoras de este artículo es también autora de este programa, por lo que reiteramos que este trabajo está enmarcado, en sus fines, dentro de la pedagogía crítica en la que el docente cuestiona su praxis y “hace camino al andar”.
- (4) Sugerimos consultar la propuesta de García y Martins (2004), si se desea conocer un modelo de planificación de secuencia didáctica para enseñar a elaborar ensayos en la universidad dentro del “Taller 10”.
- (5) Varias investigaciones en lingüística aplicada (Barrera, 1996; Jáimez, 1996 y Vásquez y Pérez, 1998), han demostrado que cuando los alumnos reciben un entrenamiento para reconocer la estructura de los textos, su producción escrita mejora.

- (6) Según Ribas (1998: 52), corresponde a un documento escrito que tiene por objeto guiar la planificación y, sobre todo, la revisión del texto a partir de la explicación de los criterios de evaluación.
- (7) En una investigación realizada por Morales (2003), este investigador reflexiona sobre la práctica del docente universitario en torno a la corrección de los textos escritos y encuentra que algunas maneras de marcar y comentar los errores pueden ser difíciles de comprender para los estudiantes, por lo que propone un sistema de símbolos que contribuyen a organizar la tarea de corrección de los textos.
- (8) Este movimiento se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden en la medida que se comprometen activamente con los temas de cada materia; escribir sobre estos temas es una manera de hacer propio el contenido de lo que se estudia y, al mismo tiempo, permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina (Carlino, 2002a).
- (9) Si se desea conocer el marco teórico y metodológico de la propuesta de planificación en secuencias didácticas, recomendamos revisar el texto *Secuencias didácticas para aprender a escribir* de Camps (2003).

## REFERENCIAS

- Arteaga, M.y Bustamante, S. (2000). "Programa de Lengua Española y Educación Social del Individuo. Propuesta para la formación docente". *Acción Pedagógica*, 9 (1 y 2), pp. 68-77.
- Adam, J. (1999). *Linguistique textuelle. Dos genres de discours aux textes*. Paris: Editions Nathan.
- Álvarez, A. (2001). *Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana*. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies15/index.html#ind>
- Barrera, L. (1996). "Las habilidades verbales del estudiante de la Universidad Simón Bolívar (USB)". *Clave*, 5, pp. 55-64.
- Barrera, L. (1990). "Cómo evaluar el discurso escrito: Texto y contexto". *Argos*, 12, pp. 108-127.
- Bono, A. y Barrera, S. (1998). "Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida". *Lectura y Vida*, 19(4), pp. 13-20.
- Breen, M. (1996). "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua". *Signos*, 19, pp. 50-64.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1995). "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela". *Textos*, 5, pp. 21-36.
- Camps, A. (1996). "Presentación: enseñar a escribir". *Cultura y educación*, 2, pp. 31-41.
- Camps, A. y Colomer, T. (Coords.) (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2002a). “Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*. Disponible en: [www.campus-oei.org/revista](http://www.campus-oei.org/revista)
- Carlino, P. (2002b). “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades”. *Lectura y vida*, 23(1), pp. 6-14.
- Cassany, D. (1996). “La cultura de la escritura: Planteamientos didácticos”. *Educación abierta*, 122, pp. 11-46.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, pp. 63-80.
- Cooper, D. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Díaz, D. (2001). “Didáctica universitaria: Una alternativa para transformar el aula”. *Acción Pedagógica*, 10(1 y 2), pp. 64-72.
- Escobar, C. (2001). “Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral”. Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- García, M.y Martins, I. (2004). “Propuesta para la enseñanza del ensayo en la universidad”. *Educere* (en evaluación).
- Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Tesis de la maestría de lingüística inédita. Caracas: UPC.
- Jorba, J. et al. (2000). *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentage*. Bellaterra: ICE-UAB.
- Kaplan, R. (1988). “Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric”. *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*, Alan C. Purves (ed.). USA: Sage Publications.
- Lonka, K. et al. (1994). “The effect of study strategies on learning from text”. *Learning and instruction*, 4, pp. 253-271.
- Morales, F. (2003). *La autocorrección asistida: elaboración y aplicación de un sistema de símbolos de revisión de textos*. Trabajo de grado inédito. San Cristóbal: Universidad de Los Andes.
- Morales, O. (2002). “¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?” *Educere*, 5 (16), pp. 385-389.

- Pasquier, A. y Dolz, J. (1996). "Un decálogo para enseñar a escribir". *Cultura y educación*, 2, pp.31-41.
- Perin, D. et al. (2003). "The academic writing of community college remedial students: Text and learner variables". *Higher Education*, 45, pp. 19-42
- Ribas, T. (1998). "Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumento de evaluación". *Textos*, (16), pp. 49-60.
- Ribas, T. (2001). "La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión". Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo de ascenso. Caracas: UPEL-IPC.
- Sánchez Miguel, E. et al. (1992). "Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14.
- Serrón, S. (1999). "La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar". *Letras*, 59, pp. 165-182.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Vásquez, D. y Pérez, A. (1998). "Gramática textual y gramática oracional: Un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de Educación Superior". *Letras*, 57, pp. 53-70.

**AUTORAS:**  
Marisol García  
Universidad de Los Andes-Táchira  
Isabel Martins  
Universidad Central de Venezuela

### **Datos de la Edición Original Impresa**

- García, M y Martins, I. (2004, Junio) Análisis de un programa de enseñanza de la lengua materna en el contexto universitario: "taller de competencias comunicativas 10 (1)" *Paradigma*, Vol. XXV. N° 1, Junio de 2004 /115-140