



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA
ESCRITURA CENTRADA EN EL HABLA REGIONAL-LOCAL**

Autora:

Alfonsina Bravo Galíndez

Valencia, mayo de 2019



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA
ESCRITURA CENTRADA EN EL HABLA REGIONAL-LOCAL**

**Tesis Doctoral presentada ante la Dirección de Postgrado de Universidad de
Carabobo para optar al título de Doctora en Educación**

Autora:

Alfonsina Bravo Galíndez

Tutor:

Dr. Wilfredo J. Illas Ramírez

Valencia, mayo de 2019



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación de la tesis titulada: Construcción teórica de la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional-local, presentada por: Alfonsina Graciela Bravo Galíndez, titular de la cédula de identidad N° 12 021 523 para optar al título de Doctora en Educación, estimamos que la misma reúne los requisitos para ser considerada como: _____

Nombre

Apellido

Cédula de
identidad

Firma del jurado

En Bárbula, a los _____ del mes de mayo de 2019.

Dedicatoria

A mi madre, Corteza Galíndez, por ser mi ejemplo de vida afectiva y profesional.

A mi esposo, Héctor Yépez, por su apoyo incondicional.

A mi tutor, Wilfredo Illas, por la orientación brindada desde el primer día de clases en el doctorado.

A mi hermana Coradrum, por ayudarme con la transcripción.

A mis hermanos y cuñadas, por su aprecio del español de Venezuela y su constante respaldo.

A mis compañeros del doctorado: Orlando, Adriana, Félix, Anabel, Bonilla y Víctor; por los momentos académicos y desestresantes compartidos, así como por el trabajo en equipo para la culminación exitosa de esta meta.

A cada docente y estudiante que colaboraron con las visitas en las aulas y las entrevistas. Gracias por su disposición.

A mi madre, padre afectivo, mi esposo y a Orlando, por entusiasmarme con la idea del doctorado.

A cada uno de mis profesores, por su conocimiento y sus consejos.

A la UNELLEZ, por confiar en mí y posibilitar la formación de quinto nivel.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xii
Resumen	xii
Abstract	xiv
Introducción	1
PRIMER MOMENTO. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO	5
SEGUNDO MOMENTO. ESTADO DEL ARTE	15
TERCER MOMENTO. EL MÉTODO O CAMINO SEGUIDO	52
CUARTO MOMENTO. REFLEXIONES SOBRE LA ESCRITURA	70
QUINTO MOMENTO. VALORACIÓN DEL DIALECTO	217
SEXTO MOMENTO. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y EL DIALECTO	255
REFLEXIONES FINALES	306
Referencias	311
Anexos	319

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1. La enseñanza de la lengua materna desde la CRBV y la LOE	49
2. Informantes clave del estudio	60
3. Categorías observadas en el aula	63
4. Tópicos tratados en las entrevistas	64
5. Categorías analizadas en los documentos escritos	65
6. Formato general de las notas de campo	66
7. Formato general de las entrevistas (Profesores)	67
8. Formato general de las entrevistas (discentes)	68
9. Primera observación de campo (YC)	71
10. Segunda observación de campo (YC)	72
11. Tercera observación de campo (YC)	73
12. Cuarta observación de campo (YC)	74
13. Quinta observación de campo (YC)	75
14. Sexta observación de campo (YC)	77
15. Séptima observación de campo (YC)	78
16. Octava observación de campo (YC)	80
17. Entrevistas docentes y estudiantes. Concepción de la escritura y enfoque de enseñanza usado (YC)	82
18. Objetivos, contenidos y actividades relacionadas con la escritura (YC)	87
19. La lectura. Entrevistas a YC y a sus estudiantes	91
20. Contenidos de la planificación y su relación con los programas usados por la docente (YC)	95
21. Primera observación de campo (LG)	122
22. Segunda observación de campo (LG)	123
23. Tercera observación de campo (LG)	124
24. Cuarta observación de campo (LG)	125
25. Quinta observación de campo (LG)	126
26. Sexta observación de campo (LG)	127
27. Séptima observación de campo (LG)	128
28. Octava observación de campo (LG)	129
29. Novena observación de campo (LG)	130
30. Décima observación de campo (LG)	131
31. Onceava observación de campo (LG)	132
32. Entrevistas docentes y estudiantes. Concepción de la escritura y enfoque de enseñanza usado (LG)	135

CUADRO	pp.
33. Objetivos, contenidos y actividades relacionadas con la escritura (LG)	141
34. Contenidos de la planificación y su relación con los programas usados por el docente (LG)	150
35. Primera observación de campo (GP)	165
36. Segunda observación de campo (GP)	166
37. Tercera observación de campo (GP)	167
38. Cuarta observación de campo (GP)	168
39. Quinta observación de campo (GP)	169
40. Sexta observación de campo (GP)	170
41. Séptima observación de campo (GP)	171
42. Octava observación de campo (GP)	172
43. Novena observación de campo (GP)	173
44. Entrevistas docentes y estudiantes. Concepción de la escritura y enfoque de enseñanza usado (GP)	176
45. Objetivos, contenidos y actividades relacionadas con la escritura (GP)	184
46. Contenidos de la planificación y su relación con los programas usados por la docente (GP)	190
47. Triangulación del análisis de cada docente	214
48. Valoración del habla regional-local en el aula de clases y en la escritura (YC)	228
49. Valoración del habla regional-local en el aula de clases y en la escritura (LG)	237
50. Valoración del habla regional-local en el aula de clases y en la escritura (GP)	247
51. Valoración de venezolanismos, regionalismos y localismos	252
52. Enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura (lengua materna)	265
53. La identidad cultural en el área de Lengua del currículo vigente	272

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA	pp.
1. El proceso educativo desde una visión habermasiana, ricoeuriana y freireana	264
2. La escritura y el habla regional-local	296



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA
ESCRITURA CENTRADA EN EL HABLA REGIONAL-LOCAL

Autora: Alfonsina Bravo Galíndez
Tutor: Dr. Wilfredo J. Illas Ramírez
Fecha: mayo, 2019

RESUMEN

La lengua materna es cultura, es el vestigio de la sociedad que se niega a globalizarse por completo, por ello, su enseñanza debe abarcar el dialecto regional-local, con el fin de mantener la libertad lingüística-cultural. A la vez, autores como Cadenas (1986), Arnáez Muga (1997) y Díaz Blanca (2005), consideran que hay problemas de escritura. Debido a lo señalado en las líneas anteriores, se genera una postura epistémica de la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional-local para los docentes y estudiantes de los tres primeros años de Educación Media General. Se fundamenta en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, en la pedagogía liberadora de Freire, y en la hermenéutica crítica de Ricoeur. Para lograr el objetivo señalado, se trabajó con el puente hermenéutico como método de investigación, en el que se triangularon las siguientes técnicas: Observación participante, entrevista a profundidad y revisión de documentos. Se pudo reflexionar sobre el enfoque de enseñanza de escritura usado en las aulas y la valoración del dialecto entre los actores sociales, por lo que se pudo determinar que el gramaticalismo es el enfoque predominante y la valoración negativa del uso del habla regional-local en la escritura académica. Se concibe que la enseñanza de la escritura y el fomento de la identidad se encuentran entonces reunidos al partir del dialecto y de su valoración, la cual será dada no solo por su identificación en la cotidianidad, sino también mediante la reflexión sobre su uso en las diversas situaciones comunicativas y en la literatura regional-local. Partir del dialecto propiciará, por tanto, una didáctica que se fundamenta en la cultura del discente, para llegar al uso del castellano estándar sin menosprecio de las variedades lingüísticas.

Palabras clave: Lengua materna, enseñanza de la escritura, teoría crítica, puente hermenéutico.

Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo



**UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
DIRECTION OF POSTGRADUATE
DOCTORAL PROGRAM IN EDUCATION**



**THEORETICAL CONSTRUCTION OF THE WRITING TEACHING
CENTERED IN THE REGIONAL-LOCAL SPEECH**

Author: Alfonsina Bravo Galíndez
Tutor: Dr. Wilfredo J. Illas Ramírez
Date: mayo, 2018

ABSTRACT

The mother language is culture, it is the vestige of the society that refuses to globalize completely, therefore, its teaching must embrace the regional-local dialect, in order to maintain linguistic-cultural freedom. At the same time, authors such as Cadenas (1986), Arnáez Muga (1997) and Díaz Blanca (2005), consider that there are writing problems. Due to what has been pointed out in the previous lines, an epistemic stance of the teaching of writing centered on regional-local speech is generated for teachers and students of the first three years of General Media Education. It is based on Habermas's theory of communicative action, Freire's liberating pedagogy, and Ricoeur's critical hermeneutics. To achieve the aforementioned objective, we worked with the hermeneutical bridge as a research method, in which the following techniques were triangulated: Participant observation, in-depth interview and review of documents. It was possible to reflect on the approach to teaching writing used in the classrooms and the evaluation of the dialect among social actors, for which it was possible to determine that grammaticalism is the predominant approach and the negative evaluation of the use of regional-local speech in the academic writing. It is conceived that the teaching of writing and the promotion of identity are then gathered from the dialect and its evaluation, which will be given not only by its identification in everyday life, but also by reflecting on its use in the diverse communicative situations and in regional-local literature. Beginning with the dialect, it will favor, therefore, a didactic process that is based on the student's culture, to arrive at the use of the standard Castilian without disregard of the linguistic varieties

Keywords: mother language, writing teaching, critical theory and pedagogy, hermeneutic bridge

INTRODUCCIÓN

La lengua materna (L1) es el idioma que se aprende en el entorno familiar, en la casa, es aquella con el que se comunican las experiencias y vivencias desde la más tierna infancia. En el caso de la mayoría de los venezolanos, la L1 es el castellano. Su aprendizaje está influenciado por el contexto sociocultural, por la región dialectal en la que se desenvuelve el hablante, por lo que al llegar a la escuela todos llevan un conocimiento intuitivo del español, conocido como contexto lingüístico local o lengua estándar local; sin embargo, en las instituciones educativas ocurre una separación entre el habla usada en el aula y fuera del aula (Páez Urdaneta, 1985), por lo que se hace a un lado ese conocimiento previo y se parte desde la falsa creencia del desconocimiento de la lengua y de la cultura nacional-regional.

A la vez, existe un grave problema en la escritura, pues como señalan diversos investigadores del mundo hispanohablante (Cadenas, 1986; Arnáez Muga, 1997; Cassany et al, 2000 y Díaz Blanca, 2005), hay deficiencias en: la ortografía, organización de las ideas, identificación de la tipología de textos y ni hablar del proceso de copiar- pegar que se está dando en distintos niveles educativos.

Estas problemáticas han llevado a pensar a la investigadora en las clases de Lengua y Literatura de los liceos, por lo que en la presente investigación se genera una aproximación teórica de la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional-local. Para ello, se explica el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, según los actores sociales de Educación Media General; luego, se comprende la importancia de partir desde el dialecto regional para llegar al uso variado del idioma escrito. Luego de llegar al entendimiento de ambas realidades, se interpreta y se procede a la teorización.

La tesis tiene la siguiente estructura:

Primer momento. Aproximación al objeto de estudio: En este apartado, se evidencia la importancia de la presente investigación desde una visión epistémica crítica. Ello implica una perspectiva de la problemática de la escritura de los estudiantes como un hecho que se viene asumiendo desde hace más de 30 años, tanto desde lo macro que supone la transformación curricular como desde cada aula de clases hispanohablante. Además, se asume que las instituciones educativas se han desvinculado de la realidad lingüística, por cuanto prefieren el prescriptivismo ibérico y se suman a la valorización de un español neutro, sin identidad, lejano a la realidad histórica y cultural de cada región.

Segundo momento. Estado del arte: Se estudian los antecedentes de la investigación, los modelos teóricos de la enseñanza de la escritura, el habla regional-local, el sistema educativo venezolano, la teoría y la pedagogía como sustentos epistémicos del proyecto. En otras palabras, se asume una postura teórica crítica como sustento de la investigación. Específicamente, se comprende la teoría de la acción comunicativa y estratégica de Habermas y de la pedagogía crítica de Freire, en las que se concibe el diálogo, la relación como iguales entre los interactuantes docentes-discentes para el logro del proceso instruccional, desde la didáctica. Por tanto, se asume la emancipación del individuo desde el diálogo y el compromiso con la cultura.

Tercer momento. El método: En esta sección, se alude al camino a seguir de acuerdo con los postulados de la hermenéutica crítica de Ricoeur, que concibe el estudio desde el arco hermenéutico, lo que permite la comprensión y explicación de la enseñanza de la escritura en la clase de Lengua y Literatura en Educación Media General, así como el valor dado al habla regional-local en el contexto mencionado; todo ello, con el objeto de construir una aproximación teórica a la enseñanza de la escritura, centrada en el dialecto. Para ello, se emplearon la observación participante, la entrevista a profundidad y la revisión de documentos; de modo que se logra la triangulación de estas tres técnicas de investigación social. Además, también se efectuó una triangulación de fuentes, por cuanto se incluyeron los docentes y

estudiantes de la clase de 3 secciones relacionadas con el área de Lengua de 3 liceos diferentes de Guanare, específicamente, 1 sección por cada institución.

Cuarto momento. Reflexiones sobre la escritura. En este apartado se explica la enseñanza de la escritura desde la realidad del aula y de la visión de sus actores sociales. Se busca dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se da el proceso escritural en el aula? ¿Cuál es la concepción de escritura predominante? ¿Cuál es la concepción de la educación predominante? Para responderlas, se precisaron los temas tratados en cada clase, se registraron los actos de habla habermasianos, se identificaron los espacios de escritura; luego, se comparó lo observado con lo dicho en las entrevistas, así como con lo especificado en la planificación y en los programas educativos. Esto implica que se reflexionó sobre cómo se concibe y ocurre el proceso instruccional de la escritura tanto en las aulas de clase, como desde las perspectivas de los interactuantes. Se evidenció una tendencia a concebir la escritura como producto, dado que no se observa la elaboración de borradores; en general, el abordaje didáctico de la escritura se basa en la transcripción del dictado, en la copia de lo escrito en las pizarras, en las respuestas de guías tipo cuestionarios, en la realización de caligrafías; por lo que se impulsa la pasividad de los estudiantes en el proceso escritural.

Quinto momento. Valoración del dialecto. En esta parte se comprende la actitud de los actores sociales ante el habla regional-local. En esta sección, se busca responder a ¿Cuál es la valoración dada al dialecto? Para ello, se inició con el reconocimiento de las voces dialectales empleadas por docentes y estudiantes; entre las que se cuentan los venezolanismos, regionalismos, localismos (alusivos al subsistema léxico-semántico); aspectos fonéticos y morfosintácticos. Posteriormente, se cotejó lo alusivo a los hallazgos encontrados sobre el dialecto con lo expresado en las entrevistas en torno al uso del habla regional-local en el aula de clases y en la escritura. Se constató que el uso del habla regional-local es valorada solo en la

oralidad, lo que supone que en la escritura su uso es restringido por considerarlo inadecuado.

Sexto momento. La enseñanza de la escritura y el dialecto. En este capítulo se postula la construcción teórica de la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional-local, fundamentada en Jürgen Habermas, Paul Ricoeur y Paulo Freire. Esta postura concibe la escritura desde una valoración y reflexión del dialecto, el diálogo entre iguales, un enfoque ecléctico de enseñanza de la escritura, una relación dialéctica entre docente y discentes, así como la vinculación entre habla-lectura-escritura. Partir del habla regional – local propiciará, por tanto, una didáctica que se fundamenta en la cultura del discente, para llegar al uso del castellano estándar sin menosprecio de las variedades lingüísticas. Además, el enfoque de enseñanza de la escritura debe abordarse desde el eclecticismo de enfoques que deben integrarse en la práctica constante y en el asesoramiento del docente mediante el diálogo transformador.

PRIMER MOMENTO APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

Al reflexionar sobre la enseñanza de la escritura en Venezuela, es importante partir de las transformaciones ocurridas en la educación, desde la publicación de una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), ajustada a la Constitución de 1999 y con los cambios en el currículo con el Sistema Educativo Bolivariano (SEB) se está observando un cambio en el pensamiento filosófico: desde una educación bancaria a una educación sujeto-sujeto, incluyente, humanista social, “...consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal” (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela –CRBV- 1999, art. 102.).

Ello expresa que en las instituciones educativas se debe buscar el desarrollo de una persona creativa, crítica, trabajadora, promotora social y con valores de identidad local, nacional, latinoamericana y universal. Por lo tanto, en el país se constata que las políticas educativas buscan la transformación de la educación positivista y bancaria hacia una educación que busca la formación del hombre nuevo, del hombre creativo, crítico, humanista, líder social, libre; en fin, un ciudadano local y mundial. Lo anterior supone tomar en cuenta para la clase de lengua a: la familia, las tecnologías de la información, la televisión, la radio, la prensa, la literatura regional, el habla regional-local, la religión, entre otros aspectos. En sí, es tarea de cada profesor, el adaptar los programas oficiales a cada localidad y contexto del grupo bajo su responsabilidad.

Como se puede apreciar, está ocurriendo un cambio en la enseñanza de la escritura. Esto obedece a que en todos los niveles educativos venezolanos (al igual que en todo el mundo hispanohablante) es común escuchar que los estudiantes tienen graves problemas de producción y comprensión tanto oral como escrita.

Lo expresado es señalado por diversos autores venezolanos en distintas décadas: ya en los 80, Cadenas (1986) indicaba que el venezolano no conoce su

propia lengua, tiene graves problemas de expresión oral y escrita, además, planteaba que la asignatura dedicada a la enseñanza del castellano es fastidiosa. Sobre esto, se puede decir, que ciertamente los venezolanos aún tienen graves problemas en las cuatro áreas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.

Con tristeza se observa que hasta algunos estudiantes universitarios efectúan una lectura silábica, con poca fluidez y comprensión. Igualmente, se evidencia que en las escuelas, liceos y hasta en las universidades, los alumnos tienen problemas para exponer, debatir, producir textos escritos (con la computadora, es una práctica común el copiar y pegar; antes de ese aparato, también era frecuente el transcribir páginas enteras de libros en los informes escritos), no les gusta leer y lo que leen (textos asignados por los docentes) lo comprenden poco. Todo ello demuestra no solo una tendencia al facilismo, sino que al no dominar la lengua materna, no pueden alcanzar el conocimiento y el placer que brindan el lenguaje oral y escrito.

Tiempo después de lo señalado por Cadenas, la situación no había mejorado: Arnáez Muga (1997) manifiesta que los resultados de las pruebas para ingresar en las universidades pedagógicas, mostraban deficiencias en la comprensión y producción escrita de los estudiantes.

En el siguiente siglo, Díaz Blanca (2005) señala que “...las investigaciones continúan reportando que las deficiencias de escritura son cada vez más alarmantes” (p.1). Esto hace admitir que no se ha mejorado, sino que la expresión escrita de los educandos se agrava con el tiempo. Por tanto, es innegable que la problemática aún persiste: es deficiente el uso del castellano como lengua materna. Esto confirma que la concepción bancaria de la educación es la predominante en la clase de lenguaje.

Posteriormente, a inicios de la segunda década del presente siglo, Jáimez y Adrián (2010) expresan que “...la escuela arrastra la enseñanza de la lengua materna como asignatura pendiente...” (p.5 -pdf-), en otras palabras, la situación no ha mejorado: Los estudiantes son aprobados, año tras año, con problemas de ortografía,

de sintaxis, de expresión oral y de comprensión lectora, en fin, la producción y comprensión oral-escrita aún es inadecuada.

Como se puede observar en los párrafos anteriores, la problemática de la enseñanza de L1, muy específicamente de la escritura, es de vieja data. Esta situación no es exclusiva de Venezuela; esto es confirmado por Cassany y otros (2000), quienes plantean que en España se escuchan los comentarios entre los docentes: “...los alumnos no se explican, no entienden lo que leen, cada día hablan peor, solamente se entienden entre ellos...” (p.11). Tales señalamientos demuestran que existe un problema global en la enseñanza de nuestro idioma.

A la vez, Cadenas (idem) señala que existe una actitud negativa ante la materia Castellano; dado que es habitual escucharla llamar: “Castesueño”. Ese nombre advierte no solo que la clase de lengua es aburrida, sino que plantea cuál es la concepción epistemológica de educación que hay entre los profesores de lengua: El proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el profesor y no en el estudiante, en otras palabras, es la educación bancaria que se ha mencionado en párrafos preliminares, en la que el maestro es el dueño del conocimiento y el estudiante es pasivo, por lo que solo se limita a reproducir lo “dado” por su educador.

Ahora bien, se considera que la problemática podría mejorar, al re-significar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura mencionada, pues el enfoque empírico-inductivo ha predominado y aún continúa dominando en su aplicación. Esto se hace evidente en la concepción fragmentaria (sílabas, fonemas, abecedario, estructura de la oración) de la enseñanza de la lectura y de la escritura, en la concepción gramaticalista (según Páez Urdaneta, 1985) y en la concepción ecoica en la que el profesor se dedica a hacer dictados, copias, en “repetir” normas ortográficas y elaborar análisis morfosintácticos surgidos de la lógica – inductiva con los que el alumno imita lo dicho o escrito por el docente. Lo que se quiere señalar es que el proceso de enseñanza-aprendizaje es considerado desde una visión en la que el

educador es el dueño del conocimiento y el alumno es un aprendiz que se “alimenta y nutre” del saber del maestro.

Esto conlleva a una actitud negativa de los estudiantes hacia la asignatura Lengua y Literatura; bajos niveles de análisis y de creatividad; problemas de expresión y de comprensión. Debido a ello, han surgido propuestas epistemológicas para la enseñanza de la lengua materna basadas en teorías opuestas al positivismo y al conductismo. A saber: Unas basadas en una concepción comunicacional, otras, en la holística y otras cognitivas. Todas ellas se fundamentan en una nueva visión de la vinculación docente-discente, en la que ambos son copartícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que es lo mismo: el primero es un mediador, un facilitador; mientras que el segundo, regula y/o autocontrola su aprendizaje. De acuerdo con lo expresado, es necesario conocer cuáles son los procesos de enseñanza de la escritura, según las teorías, y confrontarlos con los aplicados en el país, tanto desde el punto de vista curricular, como desde la perspectiva de los diversos actores del hecho educativo.

De igual modo, es innegable la influencia en todos los niveles de la lengua: fonético, léxico-semántico y morfosintáctico, del llamado “español neutro” o lo que es lo mismo, una globalización lingüística surgida en los programas televisivos e Internet (López Morales, 2006-2007). Esto manifiesta una pérdida progresiva de identidad lingüística, en fin de identidad cultural. Esto no se presenta únicamente en Venezuela, los autores españoles ya mencionados, expresan que los niños de la península ibérica también tienen esa influencia del lenguaje televisivo. En otras palabras, la televisión le sigue ganando la carrera a las instituciones educativas. Esto es confirmado por López Morales (2003) quien afirma que los medios de comunicación entre los que cuenta la televisión (especialmente las telenovelas y los noticieros como CNN), la prensa escrita e internet “patrocina la nivelación...”(p.3) lingüística, es decir, en la búsqueda de un castellano entendible para una gran cantidad de personas y, por ende, de ganar el *rating*, estos medios hacen a un lado los

regionalismos, el dialecto, en fin, la cultura de cada país y de cada zona hispanohablante.

Al respecto, Tabouret-Keller (1998) plantea que “*The language spoken by somebody and his or her identity as a speaker of this language are inseparable*” (p.214. Posible traducción: la lengua hablada por algunos y la identidad de ellos o de ellas son inseparables-). Esto es confirmado por Álvarez Muro (2007), quien indica que “...la lengua... es parte de la cultura de la que forma parte” (p.7), por lo tanto, lengua y cultura son inseparables, lo que lleva a pensar que el docente de las cátedras relacionadas con Lengua y Literatura deben considerar esta interdependencia para fomentar la visión local, regional, nacional, caribeña, latinoamericana y universal, según lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999, art. 102); así como en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009, art. 15).

Ello implica que la enseñanza de la lengua materna (L1) y de la escritura debe ir vinculada al habla regional- local, es decir, no debe existir un divorcio entre la lengua hablada en y fuera del aula. Sobre lo anterior, Páez Urdaneta (1985) expresa que en las instituciones educativas venezolanas se ha tendido a la enseñanza de la “lengua para dentro del aula” (p.85), por lo que ha llegado hasta a ridiculizarse y combatir las variedades regionales. Esto es, en los salones de Lengua y Literatura se propicia la desculturización del venezolano y hasta se cree que los ciudadanos de esta tierra de gracia son “mal hablados”, en comparación con los de España y otros países hispanos-parlantes.

Lo anterior confirma que no puede existir un divorcio entre la lengua hablada en el aula y la usada fuera de ella, pues se puede llevar a la confusión lingüístico-cultural entre los estudiantes, sino que, por el contrario, en cada clase de Lengua el discente pueda encontrarse como persona y como miembro de una comunidad de hablantes que no se siente acomplejado al usar expresiones propias de su localidad, de su región, de su país.

En fin, el proceso de enseñanza de L1 y, por ende, de la escritura demandan cambios significativos que permitan una eficiente producción escrita consustanciada en una cultura que considere los valores locales-regionales. Es por ello, que en la presente investigación se busca responder a la siguiente interrogante: ¿El habla regional-local potenciaría el desarrollo de los procesos escriturales en estudiantes de Educación Media General? Al respecto, Areiza Londoño y otros (2012) consideran que en el aula

...en ningún momento pueden privilegiarse formas estandarizadas, en detrimento de las maneras de hablar de los otros niños, por cuanto se les afecta no sólo su actitud frente a la educación, sino que se les menoscaba su esfera sociocultural de la cual el niño es actor y por ende sensible a su tratamiento... (p.35).

Al negar el uso de las variedades lingüísticas regionales-locales en las aulas de clases, se está afectando al estudiante en lo afectivo, en lo social y en lo educativo. Afectivo, porque se le crea una ruptura drástica con su lengua materna, con el idioma con el que ha crecido; en lo social, porque surge en él una confusión de identidad lingüística: ¿Debe hablar como le exigen sus docentes o como lo hace la gente en la calle y en sus casas; o puede vincular ambas alternativas, según la situación discursiva en la que se encuentre?; mientras que en lo educativo, ya el estudio del lenguaje se vuelve prescriptivo, lo que no posibilita la creatividad y la producción original de textos escritos; así mismo, cabe decir que es una prescripción fundamentada en el español de la península ibérica, por lo que se desvaloriza el habla venezolana, el habla portugueseña, el habla guanareña.

Esta investigación supone entonces, una comprensión e interpretación de la enseñanza de la escritura desde una valoración del dialecto, partiendo de una relación dialéctica entre docente y discente, así como de la articulación habla-lectura-escritura. Por ello, los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

Objetivo general

Generar una postura epistémica de la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional-local como posibilidad constructiva de discursos en estudiantes de Educación Media General.

Objetivos específicos

1. Explicar la concepción de escritura y de su enseñanza-aprendizaje bajo la mirada de los docentes y discentes.
2. Comprender el valor dado al habla regional-local en la enseñanza-aprendizaje de la escritura, a través de interacciones intersubjetivas con los actores sociales.
3. Interpretar la enseñanza de la escritura a partir de la valoración del habla regional local como elemento dialéctico de identidad cultural.

Justificación

Muchos venezolanos aún recuerdan aquellos momentos traumáticos en la escuela (todavía algunos docentes persisten en continuarlos), en los que los maestros mandaban a repetir unas conjugaciones verbales y sonidos extraños al habla real, puesto que fuera de la escuela, nadie utilizaba el “vosotros”, y menos aún pronunciaban [varón] con ‘v’ labiodental (o “uve” como la llaman actualmente). Claro está, los educadores no hacían esto por desconocimiento y menos aún, por capricho, sino que los programas educativos planteaban que la enseñanza en la escuela debía basarse en un castellano apegado a la norma lingüística de la Real Academia Española de la Lengua, en sí, enseñaban el español peninsular como norma lingüística sin tomar en cuenta la variedad regional-local que traen los estudiantes.

Al respecto, Páez Urdaneta (1985) expresa que en la enseñanza de L1, se debe lograr la “familiarización del alumno con algunos de los rasgos más evidentes de la

lengua nacional... desarrolle una actitud de interés y de respeto hacia aquellas formaciones lingüísticas dialectales que (...), son objeto de burla o rechazo” (p.86). En otras palabras, en la clase de Lengua se debe propiciar el conocimiento y uso de los dialectos de la nación, con el propósito de valorar la identidad lingüística venezolana.

Así mismo, el autor precedente (ibid, p. 86), al igual que Cassany y otros (2000, p.458) plantean que la persona que mejor se expresa (tanto en lo oral como en lo escrito), es la que se adecua a la situación comunicativa en la que se encuentra, es decir, aquella que puede pasar de una variedad estándar-formal a una regional-familiar, de acuerdo con el contexto en el que se encuentra. Por lo tanto, en la clase de L1 se debe propiciar el conocimiento de las variedades dialectales y de la estándar con el objeto de que nuestros discentes tengan una expresión adaptada a las exigencias del vivir en una comunidad lingüística que tiene sus valores y costumbres.

Quiere decir esto, que los docentes deben conocer y manejar adecuadamente el habla venezolana, para poder utilizarla y ser un mediador para el aprendizaje de esta en el aula. Ello implica que debe convertirse en un investigador de la variedad regional y local de su zona de trabajo, puesto que en el español de Venezuela confluyen, según Núñez y Pérez (1994), seis zonas dialectales: Andes, Guayana, llanos, occidente, oriente y Zulia, aparte de la región central (en la que se ubica a Caracas); puesto que a ella pertenece el habla estándar del país. Por ello, para llegar a un mejor conocimiento y entendimiento del habla de la nación, es esencial partir de cada una de las comunidades lingüísticas de Venezuela.

En cuanto a la visión de esta investigación desde la pedagogía crítica, Freire (1997) expresa que para salir de la educación bancaria, además de considerar el diálogo como generador del pensamiento crítico y del conocimiento, en el método alfabetizador, se debe partir de la obtención del universo vocabular (neologismo tomado del mismo autor) y de la selección del universo vocabular (ibid, p.109-111). En otras palabras, se inicia con las voces que son parte de la vida, de la cultura de los

participantes. Surgen de las conversaciones sostenidas con ellos, de la convivencia con ellos, del diálogo. De allí emergen las palabras generadoras que van a usarse en las unidades de aprendizaje, las cuales viabilizan el compromiso con el hombre por el hombre, con su cultura, con su realidad. Le otorga, por tanto, una gran importancia al conocimiento y uso de las variedades lingüísticas de los discentes para la formación crítica y alfabetizadora.

Desde el punto de vista legal, la presente investigación se sustenta en la CRBV (1999, art. 9 y 102) y en la LOE (2009, art. 4, 14 y 15); documentos en los que se constata: 1) el castellano es el idioma oficial de Venezuela, por ende, es la lengua materna de la mayor parte de los venezolanos (se exceptúan de esto, los pueblos indígenas). 2) Su enseñanza es obligatoria en todos los niveles educativos. 3) La educación no solo debe procurar los contenidos conceptuales y procedimentales, sino que también debe fomentar valores culturales desde lo regional (micro) hasta lo macro (caribeño, latinoamericano y mundial); por lo que la enseñanza de L1, muy especialmente, de la escritura, debe impulsar también estos valores y una forma de hacerlo, es partir de los dialectos de las diversas regiones del país.

Es una investigación que se aborda desde lo ontológico, epistémico y metodológico. Ontológica porque se asume que la enseñanza de la escritura no puede desligarse del ser, de la identidad lingüística de cada estudiante, de su identidad cultural, pues se concibe el dialecto como elemento identitario del ser guanareño, portugueseño y venezolano. Epistémica porque se concibe que el conocimiento se puede dar y comunicar desde la superación de la educación bancaria, por lo que se asume la didáctica como el proceso educativo, formador, en el que hay un diálogo entre iguales, esto es, entre docente y discentes. Metodológica dado que se apropia de la hermenéutica como proceso de comprensión, explicación e interpretación del hecho educativo, de la enseñanza de la escritura desde la vinculación con sus actores sociales, de sus mundos, del aprendizaje dialógico, desde la acción comunicativa y estratégica.

Finalmente, es importante mencionar que la presente tesis doctoral se suscribe a la línea de investigación denominada “Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo”, dado que en ella se posibilita la profundización del conocimiento y se humaniza la educación desde la comunión de la pedagogía, didáctica, praxis y sociedad; lo que implica el objeto de estudio de la investigación: la identidad cultural, la lengua y la enseñanza de la escritura.

SEGUNDO MOMENTO ESTADO DEL ARTE

Antecedentes

En este apartado se consideran investigaciones referidas a la enseñanza de la escritura, dado que es el objeto de estudio del presente proyecto. Seguidamente, se exponen los antecedentes.

Quintero Gallego y Hernández Martín (2002) presentaron un artículo, denominado: “El desarrollo de la composición escrita: Un programa de instrucción”, en la Revista de Educación, N° 329 de la Universidad de Salamanca. El objetivo de la investigación consistió en proponer un programa de instrucción para la mejora de la escritura. Para ello, consideraron la instrucción de habilidades de escritura, basadas en procesos cognitivos de planificación, redacción, revisión de borradores, manejo del tema, de las estructuras textuales y de las estrategias metacognitivas. Es un diseño instruccional basado, principalmente, en la escritura como proceso, debido a la importancia dada a las estrategias regulatorias y autorregulatorias. Como puede apreciarse, esta investigación es cercana al objeto de estudio de la investigación que aquí se está desarrollando, no solo porque se refiere a la escritura, sino porque gira en torno a la escritura desde el uso de estrategias cognitivas, así como metacognitivas del proceso escritural. Es decir, conciben la escritura como un proceso y no como un producto.

Díaz Blanca (2005), registró una investigación titulada: “Redacción de textos expositivos: Una propuesta pedagógica”, en Educere, N°30, de la Universidad de los Andes (ULA-Venezuela). El tipo de texto trabajado por esta autora es el expositivo. En cuanto a la fundamentación teórica, se basó en Quintero y Hernández (las autoras mencionadas anteriormente. De ellas, tomó los objetivos y los conceptos básicos), en Cassany Luna y Sanz (de quienes consideró los enfoques para la enseñanza de la

escritura) y en Parodi (coincide con él en lo que respecta a la asunción de la lectura y la escritura como actividades inseparables). En lo que atañe a la metodología usada en el diseño instruccional, se basó en las estrategias cognitivas y metacognitivas formuladas por Solé, Castelló, Díaz y Hernández; además de hojas para pensar de Quintero y Hernández. En torno al material instruccional diseñado, posee dos módulos. En el primero, se identifica el tema y la idea principal. En el segundo módulo, se determina la estructura textual y la composición de textos expositivos. Al igual que el antecedente del párrafo previo, la escritura es concebida de manera innovadora, puesto que ya no es vista desde la perspectiva normativa de la gramática, sino como un proceso de creación, en el que la persona organiza sus conocimientos e ideas, los redacta y, al mismo tiempo, evalúa su texto.

Illas (2010) tuvo como tesis doctoral “Educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local-regional” cuyo propósito consistió en generar una educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local-regional dirigida a estudiantes de Liceos Bolivarianos del municipio Bruzual – estado Yaracuy. Su investigación se inscribió en la investigación cualitativa desde la hermenéutica-dialéctica, a través del método etnográfico. El autor considera que el redimensionar la educación literaria desde la literatura regional-local supone equilibrar o balancear las propuestas literarias locales, nacionales o universales, lo que estimularía el gusto por la inmediatez de los referentes textuales, contextuales, simbólicos, imaginarios de los textos bruzualenses, yaracuyanos, venezolanos, latinoamericanos y universales; además, fortalecería la competencia literaria a partir de la construcción de sentidos y significados en torno a discursos literarios con sabor a su pueblo, a su gente.

En otras palabras, partir de la literatura local-regional posibilita el desarrollo de una competencia literaria consustanciada con dimensiones críticas, creativas y reflexivas que humanizan la experiencia literaria en el aula de clases, es comprender el mito, por ejemplo, desde María Lionza y llegar a interpretar la mitología griega, en un viaje metafórico de aproximación literaria desde su conocimiento local-regional,

desde su cotidianidad hasta llegar a lo universal, de modo que se fortalezca la valoración del patrimonio cultural autóctono. Precisamente, partir de la literatura regional-local se vincula estrechamente con la enseñanza de la escritura, dado que se inicia desde la lectura, la comprensión, la interpretación y desemboca en el fortalecimiento de la competencia escritural, en la producción, en la creación, en la valoración de lo autóctono, de su dialecto, se fortalece la identidad.

Bueno (2011) realizó una investigación intitulada: “La lectura: eje permanente en la formación de docentes”, presentada como trabajo para ascender a la categoría de Profesor Agregado, en la Unellez-V.P.A. Se propuso como objetivo general: Fortalecer las competencias de comprensión de lectura de un grupo de estudiantes de Educación Integral de la Universidad José Antonio Páez, ubicada en Valencia estado Carabobo. Es importante señalar, que el grupo de discentes cursaba en ese momento, la asignatura Evaluación de los Aprendizajes con la Profesora-Investigadora. Como teoría en la que fundamenta la investigación, se tiene la lectura como proceso interactivo, además del uso de estrategias cognitivas y de metacompreensión, en otras palabras, considera que la lectura es un proceso en el que se encuentran involucrados aspectos cognitivos, afectivos, psicolingüísticos y socioculturales del lector, por lo que reconstruye el mensaje emitido en el texto.

En lo que se refiere a las estrategias cognitivas de lectura, se tienen: paráfrasis, inferencia, resumen y preguntas. En cuanto a las estrategias de metacompreensión, la autora expresa que se busca ir más allá del simple uso de las estrategias mencionadas, dado que se propone el uso regulado y consciente de ellas, a través de la planificación: esta etapa es previa a la lectura. En ella, se activan los conocimientos previos, se determinan los objetivos de lectura y se organiza un plan de acción. Supervisión: Ocurre durante la lectura. En ella, se dan procesos como la detección de aspectos importantes en el texto, según los objetivos de la lectura; la determinación de las dificultades, así como de sus causas; y la flexibilización de las estrategias

planificadas. Evaluación: Puede realizarse durante todo el proceso de lectura. En ella se verifica el logro de los resultados y de las estrategias utilizadas.

Con respecto a la metodología, Bueno usó la Investigación Acción Participante, en la que se valió de la observación participante, la entrevista semiestructurada y la triangulación de investigadores como técnicas. En torno a los instrumentos, usó los diarios de campo. En cuanto a los actores sociales de su estudio, contó con su grupo de discentes, dado que fueron las estudiantes de la asignatura de Evaluación de los Aprendizajes de la carrera Educación Integral de la Universidad José Antonio Páez. En lo que atañe a los resultados, la autora manifiesta que sí se pueden usar estrategias que posibiliten mejorar las competencias lectoras de los futuros profesionales de la docencia, aun cuando se trate de un curso distinto al área de lenguaje; por lo que coincide con Cassany, Luna y Sanz (2000) cuando expresa que todos los educadores (sin distinción de su especialidad o de la asignatura bajo su responsabilidad) son maestros de lengua, y en el caso particular del estudio de Bueno, la lectura es concebida como un eje permanente de los docentes en formación.

Es innegable que la lectura es inseparable de la escritura, pues no solo el acto de leer fortalece el desarrollo de la competencia escritural, sino que al momento de escribir, se lee, edita y se relee el texto; además, como se señaló con la tesis de Illas en los párrafos anteriores, en el caso de la literatura regional-local, posibilita la valoración de lo autóctono, del dialecto, de su cultura, por lo tanto, es importante considerar la lectura como eje permanente para la enseñanza de la escritura.

Bustamante (2011) presentó un artículo de investigación denominado: “La escritura de textos: Un problema gramatical, retórico y psicológico” en la Revista Paradigma de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-Venezuela). Su objetivo es multidimensional, pues no solo consideró el análisis estructural de los textos y su calidad, sino que también buscó la determinación de los factores psicológicos y afectivos presentes en la producción escrita. Se fundamentó

en la lingüística textual de Teun A. van Dijk. A la vez, se basó en el enfoque hermenéutico, en la que los datos se analizaron de forma interpretativa. Entre los resultados, se obtuvo lo siguiente: a) Escritores competentes: uso de las superestructuras textuales, asumen una postura ante el tópico y las citas, relación lógica de tema-remata y tema-tópico, emplean vocablos sencillos, evitan la repetición de palabras y/o frases, usan los conectivos y los signos de puntuación de manera correcta, son concretos, e indican las fuentes.

b) Escritores no competentes: no introducen el tema, poco dominio de la estructura formal de las oraciones y del texto, pérdida de la coherencia, usan términos rebuscados, no indican la fuente de la cita, son repetitivos, uso de párrafos incompletos, alteran el orden lógico de la oración (sujeto, verbo, complemento) y cambios en los tiempos verbales. La investigadora también señala que ambos grupos coinciden en “...que no les gusta escribir...”, o lo que es lo mismo, producen solo textos académicos que les solicitan en las universidades (desde pregrado al doctorado) y se preocupan, notablemente, por la ortografía. En esta investigación se aprecia otra visión innovadora de la gramática en la escritura: ya no se trata del uso normativo, sino que la ve desde la escritura como proceso, en la escritura competente o no. Por lo tanto, cabe preguntarse lo siguiente: ¿Si un escritor no competente es aquel que no domina la gramática de su lengua, hasta qué punto se puede prescindir de la enseñanza de la gramática? A esta incógnita se tratará de dar respuesta en el proyecto que se está desarrollando.

Romero Neces (2011) hace un planteamiento semejante al de este estudio. El objetivo general es evaluar la incidencia del voseo en la identidad zuliana y su ubicación en el proceso de construcción de la misma en el espacio educativo, por lo que presenta un compendio pedagógico sobre el voseo zuliano, puesto que considera que es un rasgo identitario de un alto rango en la zulianidad, aunque su uso limitado a un grado de familiaridad y de intimidad entre los interactuantes revela “...un mecanismo de vergüenza lingüística...” (p.18 –pdf-). Es decir, pese a que el voseo marabino es un rasgo lingüístico que los identifica como personas de esa región,

existe el menosprecio ante su uso en situaciones comunicativas distintas a las familiares. Por ello, realiza el compendio pedagógico para el área de Sociales, recurso con el que busca mostrar el origen, las semejanzas y diferencias de este voseo con el de otras regiones del país y de Hispanoamérica, con el fin de "...y dar a conocer que nuestra manera de vosear es la que está más cercana a la que originalmente nos dieron los españoles cuando llegaron a nuestras tierras en el siglo XV" (p.22 –pdf-); en sí, el compendio es para enaltecer el voseo zuliano y fomentar la identidad del zuliano desde la valoración de este uso pronominal.

Como puede evidenciarse, es una investigación que se propone el fortalecimiento de la valoración del habla regional en el proceso educativo, lo que coincide con la postura teórica del estudio macro que se presenta en este informe: Una posición liberadora en relación con el uso del dialecto en la clase de Castellano, en la que se propicia el prescriptivismo ibérico y el uso de un español neutro como el de los medios de comunicación.

Arnáez Muga (2013) realizó la investigación titulada "La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente". Es un estudio interpretativo en el que se buscó el análisis del punto de vista de los profesores de lengua y literatura, en lo concerniente a la enseñanza de L1 en el contexto venezolano. Para ello, se fundamentó en variados modelos de enseñanza de lengua materna, tanto a nivel nacional como internacional, en el que se insiste en la relación entre su enseñanza y la sociolingüística, específicamente, a la valoración y desarrollo de la competencia comunicativa. Así mismo, usó un cuestionario de 12 preguntas a 18 docentes de Lengua de Educación Básica. La interpretación se hizo a partir del análisis de contenido. Entre los resultados, se obtuvo lo siguiente: Existe poco conocimiento entre los docentes, en cuanto al enfoque comunicativo, aun cuando es el que se encuentra expresado en el Currículo Básico Nacional (CBN); permanece la valoración de los aspectos prescriptivos de la lengua; hablar y escribir son destrezas primordiales para el 50% de los docentes, para otros, el tiempo no les alcanza para trabajarlas adecuadamente. Como se puede apreciar, es una investigación muy

cercana al primer objetivo de nuestro proyecto, dado que se busca reflexionar sobre la enseñanza del castellano en Venezuela (lo que incluye la escritura), desde la visión de sus docentes; lo que posibilita contrastar la teoría del programa oficial con la práctica en el aula.

Como puede observarse, la enseñanza de la escritura es multidimensional, pues no solo comprende el desarrollo de la competencia escritural, sino que se encuentra estrechamente vinculada a la lectura, a la literatura, a la didáctica, a la identidad como venezolano y como ser universal. Concebir, entonces, la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional supone considerar esos aspectos onto-epistémicos.

Fundamentación teórica

La escritura: su enseñanza y el habla regional - local

¿Qué es la escritura? ¿Acaso se trata solo de la transcripción de los signos orales? ¿Cómo puede enseñarse la escritura? En esta sección se intentará dar respuesta a ambas interrogantes. Para ello, se iniciará con la concepción de escritura de variados autores:

Páez Urdaneta (1985) explica que

...en la producción discursiva escrita, el individuo no se ocupa solo de construir ideas sino también de organizarlas textualmente (para contribuir a su propio desarrollo cognoscitivo y a la comprensión por parte de los otros) y de relacionarlos con un contexto de significación social y sus necesidades comunicacionales personales... (p.51) .

Casany (1996) expresa en el prólogo que “...escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras...Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p.13)

Fraca (2003) señala que “La comunicación escrita implica también la reflexión acerca de nuestro pensar y de nuestro conocer. Escribir es pensar...” (p.86)

Teberosky (1990, 11 , número 3) manifiesta que

Asumiré una concepción de la escritura como sistema de notación que describe los fonemas del lenguaje. Como sistema de notación tiene propiedades particulares relativas al tipo de relación que establece con los fonemas del lenguaje... Un sistema de notación tal como el alfabético no transcribe los fonemas sino que analiza el lenguaje para identificarlos y así poder simbolizarlos notacionalmente... En la escritura, por lo tanto, se hace un análisis, no una transcripción ni una representación (p. 3).

En las anteriores definiciones de escritura, se evidencian varios elementos comunes: lector, orden lógico y coherente, procesos cognitivos, construcción y comprensión.

En cuanto al primero, el lector, se considera que el escritor experto toma en cuenta una posible audiencia que puede ir desde un docente, un amigo, un público especializado (por ejemplo en escritura o en enseñanza de la lengua materna) o incluso, en sí mismo (la escritura de un diario), por lo que cuando se produce el acto de escribir, el escritor versado adapta el estilo de escritura, según la persona a quien dirija su texto. Ello implica, desde la adaptación del léxico familiar en un chat hasta el uso del argot de una disciplina científica, así como la profundización o no del tema y el empleo de los signos de puntuación, ortografía adecuada, entre otros.

En el segundo, orden lógico y coherente, el escritor se interesa por el hilo conductor de su texto, esto es una secuencia lógica de los tópicos del texto. Esto significa que planifica y replantea la construcción de su escritura a medida que va escribiendo (Flower & Hayes, A Cognitive Process Theory of Writing, 1981), el dominio de las estructuras sintácticas y de los signos de puntuación.

En lo que atañe al tercer tópico común entre las definiciones de escritura, los procesos de escritura, (Flower & Hayes, A Cognitive Process Theory of Writing, 1981) estiman que entre los procesos cognitivos empleados para la redacción se encuentran: la planificación (involucra: la generación de ideas, la organización y la determinación de objetivos), la interpretación o traducción, así como la revisión y evaluación del mismo, aunados a ellos, se encuentran: conocimiento del tema, planes de redacción y la consideración de la audiencia.

En lo que respecta a la construcción y a la comprensión de textos, involucra una concepción interactiva entre el texto y el contexto; entre la escritura y la lectura, ya sea de manera lineal, no lineal o integral-circular (Parodi Sweis, 2003). Ello implica que la lectura y la escritura son complementarias, quien escribe, investiga, lee otros textos para tener el conocimiento que le posibilite la redacción; además, al escribir, lee, examina y vuelve a escribir.

La escritura es un proceso en el que el escritor experto o competente crea, revisa, lee su texto, lo evalúa, lo comprende, lo compara con otros escritos, lo rehace, lo hace a un lado; considera la organización, su forma, su contenido, por lo que lo construye y reconstruye; supone el conocimiento del tema sobre el que va tratar, el dominio de la lengua en la que va a escribir (conocimiento léxico-semántico, morfosintáctico, pragmático).

Ahora bien, la escritura de textos supone también el aspecto afectivo del escritor, su conocimiento del mundo y no solo del tema a tratar, por lo que puede considerarse como un proceso hermenéutico de comprensión entre los textos leídos-la cultura-el ser del escritor y ello se lee en el texto producido. Es decir, en el texto escrito se manifiesta la cultusiva del autor, esto es, la vinculación estrecha entre la cultura aprendida y aprehendida así como su actitud reflexiva (Habermas). Esta afirmación coincide con lo indicado por Ricoeur (2006: 36), cuando manifiesta que el "... hablante se refiere al mundo al hablar", lo que llevado al ámbito de la escritura sería: el escritor representa al mundo al escribir. Ello implica que el mundo tal como

es comprendido por ese autor desde su cultusiva, se encuentra presente en el discurso escrito (por supuesto, en el oral también).

Desde este punto de vista, la escritura tiene un sentido ontológico en el que se hace presente el ser del autor, en el que confluyen sus mundos social y subjetivo (Habermas, 1999: 34). El primero de ellos se refiere al mundo objetivo en el que vive, lo que se podría llamar contexto y a la comprensión de este mundo. El segundo se refiere a las vivencias subjetivas individuales. En estos mundos social y subjetivo se encuentra el habla regional-local. Por lo tanto, en la enseñanza de la escritura, al hacer a un lado el dialecto, se hace a un lado parte del ser del escritor.

Igualmente, se puede considerar al texto escrito desde el sentido, concebido este como la dialéctica acontecimiento-sentido (Ricoeur, 2006: 26). Es decir, el significado del texto se refiere a lo que quiere decir el texto y al contexto, así como a la manera en que lo dice. El autor se siente y actúa como miembro de una sociedad, esto lo manifiesta en su discurso escrito, a través de las diversas locuciones (lo que dice) e ilocuciones (cómo lo dice). Por tanto, al escribir, el autor-discente expresa en el fondo y en la forma su manera de ver el mundo, su cultura, su dialecto, por ende, su identidad como guanareño, portugueseño, venezolano, latinoamericano y como ser universal.

Freire (2004), expresa que entre los saberes que debe tener el docente se encuentra el respeto a los saberes de los discentes (p.15), lo que se corresponde con el objeto de estudio de esta tesis: el habla regional-local. Precisamente, los estudiantes llegan al aula con el conocimiento social del lenguaje aprendido, aprehendido y practicado en su comunidad, lo que implica, según el mismo autor, que es necesario "...discutir con los alumnos la razón de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (p.15); esto supone, partir de ese saber comunitario llamado habla regional-local para llegar al conocimiento estándar de la lengua y adaptar sus variedades, a la situación lingüística en la que se encuentre; a la vez, se valoraría desde el aula, este saber.

En los párrafos anteriores se ha indicado que desde el punto de vista ontológico es necesario considerar el uso del dialecto en el aula de clases y en la enseñanza de la escritura, pues es parte de los mundos social y subjetivo de cada discente. Ello implica que se debe partir de su conocimiento, reflexión y reconocimiento como parte de la cultura y del discurso oral y escrito. Es importante entonces, reflexionar sobre qué es el habla regional-local.

Entre los lingüistas existen diferencias de opiniones en lo que corresponde a habla regional, habla local y dialecto. Sin embargo, para efectos del presente estudio, en el que no se está haciendo un tratado de dialectología, los tres términos serán usados como sinónimos, a partir de este momento.

Para Coseriu (1981), el vocablo dialecto se refiere a "...una lengua subordinada a una lengua histórica como variedad espacial de ésta." (p.81) Es considerado como sinónimo de lengua, pero difiere de ella al mismo tiempo, por tener variantes en su concretización, específicamente en zonas geográficas. Por ejemplo, se puede mencionar el caso del uso de "vos", en el habla de Maracaibo, aun cuando el uso de ese pronombre es casi inexistente en el resto del país. Así como este ejemplo morfológico, también se evidencian cambios en el resto de los niveles de la lengua, en esta zona y en otras regiones del país.

Montes Giraldo (1995) y Crystal (2000) confirman lo expresado por Coseriu, dado que mantienen las características de individualización ante un idioma común (español, por ejemplo), en un espacio geográfico determinado (diferenciación diatópica).

Por su parte, Alvar (s/f) difiere de los anteriores autores, dado que para él, un habla regional es un "dialecto empobrecido" (p.4), mientras que el habla local, es parte del regional, pero se circunscribe a una zona de menor tamaño: un barrio, un caserío, entre otros lugares. Sin embargo, no dejan de ser dialectos (aunque disminuidos, pues carecen del contexto histórico de un dialecto).

Pese a estas diferencias, se insiste en mantener lo expresado por Coseriu (ídem, p. 11), cuando señala que “...puede hablarse de lengua y dialecto (o subdialectos o sub-subdialectos)” o lo que es lo mismo: lengua, dialecto y habla regional-local como sinónimos. Se puede pensar en este momento, en el castellano hablado en Venezuela: Es parte de una lengua común (o koiné hispánica); es un dialecto del español; e igualmente, tiene un conjunto de dialectos o hablas regionales, entre las que se distinguen, de acuerdo con Núñez y Pérez (1994), seis zonas dialectales: Andes, Guayana, llanos, occidente, oriente y Zulia, aparte de la región central (en la que se ubica a Caracas); puesto que a ella pertenece el habla estándar del país.

Además, se consiguen otras diferencias (Coseriu (ídem, p. 12), aparte de la geográfica, tales como diastráticas (relacionada con el género, la edad, la profesión y ocupación, entre otras) y las diafásicas (alusiva a la situación de habla, a los registros idiomáticos). Estas pueden observarse en la producción lingüística de todos los hablantes; por lo que también deben ser consideradas para la enseñanza de la escritura. Por ejemplo, se puede tomar en cuenta la jerga juvenil que se manifiesta no solo en la oralidad, sino en los textos escritos en las tic.

Finalmente, se reitera lo manifestado por Rodríguez (s/f), quien considera que el infante al llegar “...a la escuela maneja elementalmente su lengua materna”, por lo que se puede decir que tiene un conocimiento intuitivo de su lengua, especialmente de la hablada en su localidad o región, por lo tanto, se coincide con Cassany, et al (2000), cuando plantean que en los primeros niveles educativos el lenguaje con el que se debe iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje es el estándar local e ir trabajando las competencias lingüísticas y comunicativas hasta llegar al estándar general. Para llegar a ello, Rodríguez (s/f) concibe que el docente debe “...conocer la lengua de los alumnos... además hay que observar la correlación entre el nivel de lengua y su entorno sociocultural...”, es decir, el docente debe investigar constantemente la variedad lingüística regional, tomar en cuenta los factores sociolingüísticos y aplicar ese conocimiento para la enseñanza de todos los niveles de la lengua: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático.

En lo que atañe al habla regional-local, es importante señalar que la lengua y la identidad cultural van de la mano, tal como lo afirman Páez Urdaneta (1985) y Cassany et al (2000) quienes indican que no puede existir un divorcio entre la lengua hablada en el aula y la usada fuera de ella, sino que, por el contrario, el estudiante pueda, en cada clase de Lengua, encontrarse como persona y como miembro de una comunidad de hablantes. Así mismo, desde la Sociolingüística, Moreno Fernández (1994) plantea que: “Las nuevas metodologías (de enseñanza de L1 y de L2) deberían tener en cuenta la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar y valorando factores inter-culturales.” (p.108). En virtud de ello, en el aula de clases no puede existir el divorcio entre la lengua hablada en la región y la hablada en el salón, sino que se debe partir de su conocimiento, de su reflexión para llegar a la lengua estándar, sin menospreciar las variedades lingüísticas de los diversos mundos presentes entre los diversos escritores-discentes, de modo que se fortalecería la cultura local-regional desde el aula de clases de lengua materna.

En cuanto a la enseñanza de la lengua materna o L1, el enfoque empírico-inductivo ha predominado en su aplicación. Esto se hace evidente en la concepción fragmentaria (sílabas, fonemas, abecedario) de la enseñanza de la lectura y de la escritura, en la concepción gramaticalista y en la concepción ecoica en la que el profesor se dedica a hacer dictados, copias, “repetir” normas ortográficas y elaborar análisis morfosintácticos surgidos de la lógica – inductiva con los que el alumno imita lo dicho o escrito por el docente. En otras palabras, el proceso de enseñanza-aprendizaje es considerado desde una visión en la que el educador es el dueño del conocimiento y el alumno es un aprendiz que se “alimenta y nutre” del saber del maestro.

Esto ha traído como consecuencia, una actitud negativa de los estudiantes hacia la asignatura Lengua y Literatura: bajos niveles de análisis y de creatividad, problemas de expresión y de comprensión. Debido a ello, han surgido propuestas epistemológicas para la enseñanza de la lengua materna basadas en un paradigma

posmodernista: basadas en una concepción comunicacional, en la holística, cognitivas y liberadora. Todas ellas se fundamentan en una nueva visión de la vinculación docente-discente, en la que ambos son copartícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el primero es un mediador, un facilitador (lo que no debe confundirse con “facilista”); mientras que el segundo, regula y/o autocontrola su aprendizaje, expone y argumenta sus ideas y opiniones; una educación democrática en la que docentes y estudiantes hablan y escuchan.

En cuanto al primero, Páez Urdaneta (1985) propone un programa comunicacional integral fundamentado en que la enseñanza idiomática (EI) reside en el uso de la lengua, por lo que también se le conoce como enfoque funcional pues se basa en cómo usar la lengua para lograr una adecuada comunicación. Esto es, hace a un lado la enseñanza gramaticalista y propone un modelo que toma en cuenta todos los subsistemas de la lengua; además, es comunicativo-céntrica. Propone 8 áreas o aspectos de lengua y comunicación (en lugar de las 4 áreas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, dado que considera que estas son muy generales o se reducen a intereses gramaticalistas). De estas áreas, para efectos de la presente tesis interesan, especialmente:

a) Área de la habituación idiomática: en esta área se busca la familiarización sintáctica, desde las formas más simples (por ejemplo, un sintagma nominal) hasta las más complejas (oraciones subordinadas), partiendo de las vivencias de los niños.

b) Área de la producción idiomática: En esta área, se busca el desarrollo de habilidades para la construcción efectiva de discursos orales y escritos, en otras palabras, va más allá de la creación de espacios de oralización y de escriturización, dado que deben llegar a conocer cómo producirlos. Específicamente, en la escritura toma en cuenta la enseñanza de la ortografía, además de la producción de textos de orientación funcional (informes, cartas, podríamos agregarle el uso de las tecnologías de la información: sms, chats...) y de orientación artística (textos literarios).

c) Área de la comprensión idiomática: Se busca lograr un estudiante que escuche y lea activamente, o lo que es lo mismo, que no solo decodifique, sino que

interprete, evalúe y produzca nuevas ideas. En la sub-área de escuchar o atender, se deben resaltar los hábitos de atención comprensiva (por ejemplo, con ejercicios de reconocimiento factual, fijar las normas del buen oyente...) y la comprensión ideológica oral (ejercicios de parafraseo, síntesis, comparación, opiniones...). En la de leer, se evidencia la concepción constructivista de la lectura: leer es comprender.

d) Área de la adquisición del vocabulario: el autor justifica la importancia de esta área señalando que al tener un mayor repertorio léxico, puede mejorar la producción oral y escrita, además de la comprensión. Propone actividades onomasiológicas (relativas al significante) y semasiológicas (alusivas al significado); por supuesto, la adquisición de nuevos vocablos debe surgir de necesidades y experiencias reales.

e) Área de la comprensión y conceptualización gramaticales: Páez Urdaneta refiere que solo puede hacerse en niveles avanzados de escolaridad, entre ellos la Educación Media General. Además, plantea dos sub-áreas: 1) formación pregramatical (consiste en la familiarización con la palabra, específicamente, con las categorías morfológicas, funcionales y semánticas. Para ello, incluye, actividades en las que primero reconoce y luego define la categoría, además de la descomposición de oraciones para el reconocimiento sintáctico y morfológico) y 2) conceptualización gramatical (reconocimientos de categorías de lógicas intermedias, como la propuesta por C.J. Fillmore, 1968, que incluye los siguientes casos: agentivo, instrumental, dativo, factivo, locativo y objetivo).

f) Área de caracterización de la lengua nacional: En esta área se busca la familiarización del discente con las variedades dialectales y regionales de nuestro país, con la finalidad de formar una actitud de interés y respeto hacia la variedad lingüística. Según el mismo autor, se puede desarrollar esta área a partir de lo que se conocía como tercera etapa (7mo a 9no) y que ahora se le denomina Educación Media General (1er a 3er año). Para ello, se pueden estudiar los diversos fenómenos lingüísticos: fonéticos-fonológicos (yeísmo, rotacismo, lambdacismo...), léxico-

semánticos (jergas: juvenil, delincuencial, estudiantil) y morfosintácticos (tuteo, dequeísmo, queísmo...).

h) Área del conocimiento comunicacional-retórico: esta área se fundamenta en la pragmática, dado que busca la familiarización con el proceso comunicacional y los recursos retóricos para lograr los diferentes actos de habla.

De este modelo comunicativo funcional hay varios aspectos que deben considerarse para la enseñanza de la escritura centrada en el dialecto. La primera es que en este enfoque se fundamenta el nuevo currículo de Educación Media General (Proceso de cambio curricular, 2015: 180), en el que se concibe la enseñanza de la lengua desde su función comunicativa y enfatiza en crear espacios de uso y de reflexión de la comprensión- producción lingüística, así como en la valoración del dialecto y de la lengua materna como base para la identidad cultural. La segunda se relaciona con el hecho de que toma en cuenta la enseñanza de la gramática y de la ortografía partiendo de las vivencias de los discentes.

El siguiente modelo es la pedagogía integradora de la autora Fraca de Barrera (2003). En este enfoque, se concibe la mediación en dos áreas de la lengua materna: la lectura y la escritura en las dos primeras etapas de Educación Básica. Dicho modelo se fundamenta en:

a) una concepción integral (holística) del ser humano, dado que este es un hombre que habla, piensa, es social, un ser que ama, es un docente innato y reflexivo.
b) En los modelos: histórico-social de Vygotsky (específicamente en los conceptos: mediación, interiorización y la zona de desarrollo próximo) y de aprendizaje significativo de Ausubel. c) La planificación debe realizarse en base a proyectos que posibiliten la integración de todas las áreas académicas del Currículo Básico Nacional (CBN). d) Uso de “estrategias didácticas integradoras” que empleen textos naturales (discursos reales que se relacionen con el proyecto), significativas y motivadoras, favorecedoras de la creatividad y dinámicas (activas, según el nivel escolar). Para ello, propone treinta y dos (32) estrategias que van desde la identificación de palabras y sus partes hasta la creación y producción de juegos de mesa. e) Una evaluación

dinámica que debe ser multifuncional (toma en cuenta los factores académicos y extra-instruccionales), cíclica (debe considerarse en todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje para su revisión y reconsideración constante), continua (considera los conocimientos previos del estudiante, el proceso de aprendizaje y el producto) y multifacética (no es unidireccional, pues toma en cuenta la coevaluación y la autoevaluación).

Todo lo anterior posibilita la conformación de un “Eje pedagógico integrador” que concibe el proceso de aprendizaje como activo, integral y cíclico, dado que se parte del conocimiento previo del estudiante, luego se media en la adquisición de conocimiento o información nueva que posteriormente se integra y transfiere en otras situaciones de aprendizaje. A la vez, se constituye el “triángulo pedagógico integrador” relacionado con la práctica lingüística de la lectura y de la escritura, cuyos elementos son: docente, alumno y objeto de conocimiento. El triángulo posee, también, un círculo compuesto por las áreas del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir); por lo que el lenguaje es, al mismo tiempo, instrumento de aprendizaje y objeto de conocimiento.

Se puede evidenciar que el modelo integrador propuesto por la profesora Fraca de Barrera responde a la necesidad de la planificación por proyectos que se presentó en las primeras etapas de la Escuela Básica con la aplicación del CBN. En el momento actual, para la primaria el programa oficial vigente es el Currículo Bolivariano, mientras que para la secundaria el programa vigente es el “Proceso de cambio curricular en Educación Media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión (septiembre, 2015)”. En ambos, se mantiene la planificación basada en Proyectos de Aprendizaje en todos los niveles de Educación Básica, por lo que se confirma la vigencia de la Pedagogía Integradora en las aulas venezolanas.

De este modelo hay varios aspectos que deben considerarse para la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional-local. Entre ellas, la concepción integral del docente y del discente, en la que se les propone como seres hablantes, pensantes,

sociales, personas que aman, sienten y reflexionan, lo que permite asumir que es importante la valoración del dialecto porque es parte de la cultura de los mundos sociales y subjetivos de los miembros del aula de clases. Otra de ellas en la concepción del docente como mediador y no como dador de clases, lo que posibilita la superación de la educación bancaria.

La tercera propuesta es la de Cassany, Luna y Sanz (2000) quienes plantean: a) se debe partir del estándar local o regional, al menos, en los primeros años de estudios. b) los docentes de las diversas áreas deben tener una competencia lingüística y comunicativa altamente adecuadas, dado que “todos los profesores son maestros de Lengua” (ídem). c) La lengua se aprende usándola. d) En la parte oral se deben diseñar y aplicar estrategias que vayan más allá del enriquecimiento de vocabulario. e) En la lectoescritura, se debe llegar a los niveles: funcional (concibe la lengua como un instrumento de comunicación), instrumental (posibilita el uso y registro de la información escrita) y epistémico (dominio creativo y crítico de la escritura).

f) En el ciclo medio, se debe buscar la corrección en el uso de la lengua materna. g) Hay que articular la enseñanza de la lengua materna con el mundo actual. h) Debe ser un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que alumnos y docentes sean activos. i) La planificación debe posibilitar la interdisciplinariedad y globalización de contenidos. j) Deben usarse materiales didácticos variados, entre los que se pueden mencionar: textos reales, periódicos, audiovisuales, libros de texto, material de biblioteca, recursos elaborados por los docentes. k) la evaluación debe ser continua, sistematizada, un proceso integrado y debe tomar en cuenta los diversos elementos educativos.

En el enfoque planteado, se mantiene el partir del habla regional – local promulgado por el funcional, solo que para los dos primeros niveles educativos. Como ya se ha visto, debe plantearse en todos los niveles educativos, dado que el dialecto es parte de los mundos de los docentes y discentes, por lo que debe partirse de su uso y reflexión para adaptarse a las diversas situaciones de escritura, lo que posibilita la identidad de los hablantes-escritores. Pese a esta diferencia en cuanto a

los niveles educativos en los que se debe usar el dialecto, es sumamente importante este modelo para la tesis aquí presentada porque además de plantear el comenzar desde el uso y reflexión del dialecto para la enseñanza de la lengua materna, también hay otros aspectos que deben tomarse en cuenta, como lo son la vinculación estrecha entre la lectura y escritura, por lo que la denominan lecto-escritura; además, de la consideración de la corrección lingüística en los niveles medios.

Una cuarta propuesta es la de Solé (fundamentada en la psicología cognoscitiva en la que de acuerdo con Heller, s/f) cobran especial importancia los procesos cognoscitivos [intracerebrales] que operan con los estímulos externos [extracerebrales]), quien concibe la enseñanza de la lectura desde una perspectiva interactiva, en la que “...la idea principal, el resumen, la síntesis, se construyen en el proceso de la lectura, y son el producto de la interacción entre los propósitos que la mueven, el conocimiento previo del lector y la información que aporta el texto”. (p.26)

Es decir, el lector tiene una función activa, por lo que interactúa con el texto, reconstruye los significados de acuerdo con sus pre-supuestos. En otras palabras, según Heller (s/f), el aprendizaje es un proceso activo, dado que el estudiante “...asimila y acomoda progresivamente piezas de información...” (p.25), por lo que autoconstruye su conocimiento.

Solé considera, por tanto, que la lectura es un proceso en el que se deben usar estrategias cognitivas y metacognitivas para la regulación y autocontrol de su comprensión, por lo que el docente debe enseñarlas a través de la planificación de diversas actividades curriculares en las que se utilicen de manera explícita, intencional e integrada, en otras palabras, debe diseñar estrategias antes, durante y después de la lectura: antes (objetivos de la lectura, activación de conocimientos previos, establecimiento de predicciones), durante (resumen y subrayado de cada párrafo, de acuerdo con el objetivo de lectura, plantearse interrogantes sobre lo que ha leído, preguntarse si comprende lo que va leyendo –en el caso negativo, el lector debe responder sobre el procedimiento a seguir para entender el texto- evaluación de

las predicciones...) y después de la lectura (creación de la frase-tema o idea principal –según los objetivos de la lectura-, resumen del texto, comparación con las predicciones...). En fin, para Solé, el lector experto no es solo aquel que reconstruye los significados del texto, sino que también autorregula su proceso de comprensión.

En esta propuesta de Solé la concepción de la escritura como proceso y como comprensión es básica para la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional – local, dado que coincide con la aquí planteada, en la que el escritor experto o competente crea, revisa, lee su texto, lo evalúa, lo comprende, lo compara con otros escritos, lo rehace, lo hace a un lado; considera la organización, su forma, su contenido, por lo que lo construye y reconstruye; supone el conocimiento del tema sobre el que va tratar, el dominio de la lengua en la que va a escribir (conocimiento léxico-semántico, morfosintáctico, pragmático).

Otro modelo a tomar en cuenta, es el de Freire. Es necesario señalar, que en la postura epistémica de este autor es una de las consideradas para sustentar la tesis aquí desarrollada. Freire trabajó con un método de alfabetización de adultos cuyo uso no debe ser una receta prescrita, sino que cada fase debe surgir desde el mismo pueblo, dado que se practica el diálogo constantemente, para lograr la formación crítica tanto de los participantes del grupo como de los coordinadores de debates. De acuerdo con el mismo Freire (1997), es un método activo, dialogal, participante y de espíritu crítico (pp.103 y 104); esto implica el cambio de paradigma del docente activo que es el dueño del conocimiento y del alumno que tiene la mente en blanco, por lo que debe ser colmado del saber del educador, desde una comunicación lineal, sin realimentación, una educación que lo mantiene alienado y pasivo ante la realidad; en sí, se busca la transformación de la educación bancaria (Freire, 1973) para llegar a una educación democrática, en la que se parte de las bases populares, del pueblo, de sus conocimientos, de su cultura, del diálogo constante y activo con los participantes con el que se busca que el hombre sea crítico y supere la alienación con la que la clase dominante lo mantiene indiferente, dormido.

Un aspecto muy importante a destacar en la filosofía pedagógica de Freire es el diálogo. Tanto en “La educación como práctica de la libertad” como en “La pedagogía del oprimido”, el autor enfatiza en él, pues solo a través de este, se puede lograr el acto educativo. En el primer libro, señala que “...sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo...” (p.104). Supone, por tanto, la empatía y la igualdad entre los emisores↔receptores; por lo que es la vía para llegar a una verdadera educación democrática y crítica. En el segundo libro, nos plantea que la palabra posee dos dimensiones: acción y reflexión (p.70), debido a ello, únicamente a través del diálogo, se puede actuar, transformar a los hombres; a la vez, indica que el “...diálogo es una exigencia existencial” (p.71), pues posibilita la comunión entre los hombres, su pronunciación ante el mundo, ante los otros, es un evento de creación humana, de formación de la conciencia crítica, permite la humanización del ser humano.

En lo que atañe a las fases del método de alfabetización de adultos, hay que partir de la absoluta falta de cartilla, dado que este recurso posee palabras ajenas a la cultura de la persona; por lo que la primera fase es la obtención del universo vocabular (1997, p.109) con el cual se trabajará en las siguientes etapas del proceso de alfabetización. Es decir, son voces que son parte de la vida, de la cultura de los participantes. Surgen de las conversaciones sostenidas con ellos, de la convivencia con ellos, del diálogo. De allí emergen las palabras generadoras que van a usarse en las unidades de aprendizaje. He aquí la cercanía con la presente investigación, pues le da una gran importancia al conocimiento lingüístico local de los estudiantes, especialmente, el referido al léxico.

En la segunda fase, se realiza la selección del universo vocabular (1997, p.111), esto es, se escogen las palabras generadoras. Para ello, se deben tomar en cuenta tanto aspectos fonéticos como pragmáticos. Los primeros posibilitan el tomar en cuenta las diversas combinaciones y dificultades de una lengua silábica como el portugués y el castellano (específicamente, desde el aprendizaje de sílabas de menor dificultad hasta

las de mayor dificultad como las trabadas). Los segundos, viabilizan el compromiso con el hombre por el hombre, con su cultura, con su realidad. Se evidencia en esta fase, el uso del método global para la alfabetización, pues toma en cuenta la palabra, en su contexto, según los intereses y necesidades de los participantes, y no una sílaba abstracta y ajena a la realidad del discente.

La tercera fase es la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar (1997, p. 112). A partir de estas situaciones, se da el debate entre los participantes y los coordinadores, se reflexiona sobre la situación, sobre la realidad local-regional-nacional, sobre la cultura. En estas situaciones se encuentran las palabras generadoras. Freire señala que tanto las situaciones como las palabras generadoras pueden ir plasmadas en variados recursos visuales que van desde los carteles hasta el uso de aparatos tecnológicos con los que se puedan proyectar, ya sea en las paredes de las casas, pizarras...

La cuarta y quinta fase se relacionan con la preparación y el uso de fichas que servirán de apoyo para los coordinadores de grupo. En ellas, se encontrará la descomposición de la familia fonética de la palabra generadora. En su aplicación, insiste Freire (1997, p.113), es solo un apoyo para el coordinador, dado que del diálogo y del descubrimiento de los participantes, va a surgir esta descomposición. Luego de estas fases preparatorias, viene la ejecución del método, en la que debe estar presente el diálogo, en todo momento.

Como se ve, es un método que busca la participación activa y crítica del discente, a través del diálogo y del uso del léxico conocido por los actores sociales del proceso de alfabetización. En sí, es un proceso emancipatorio del hombre, pues le posibilita su aprendizaje de la lengua escrita, a partir del uso, la reflexión y la autorreflexión de su habla regional, desde el mundo que conocen y en el que tienen sus vivencias, por lo que busca la transformación de la realidad, de opresión en las que viven los grupos sociales más desfavorecidos desde el punto de vista económico, social y educativo. Precisamente, de Freire se consideran el diálogo y el partir de ese conocimiento del mundo mediante el habla regional-local para la enseñanza de la

escritura en Educación Media General (en el siguiente apartado se profundizará la postura epistémica del autor).

En fin, de las cinco posturas teóricas alusivas a la enseñanza de la lengua materna como instrumento de aprendizaje y objeto de conocimiento se van a considerar los siguientes aspectos para la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional-local: solo se puede aprender lengua mediante su uso continuo e instrumental (aprender haciendo), contenidos gramaticales y ortográficos, concepción de la lectura como comprensión y no como simple decodificación, la escritura es un proceso y no un producto, la clase de lengua debe propiciar la participación activa de los estudiantes, por último y de mayor importancia para la tesis aquí propuesta, se debe partir de los conocimientos previos de los estudiantes, especialmente, del conocimiento lingüístico que poseen, lo que implica partir del habla regional-local de los estudiantes.

Lo anterior implica que solo se puede aprender a escribir, escribiendo. Esto coincide con lo señalado en el currículo, al sustentarse en el enfoque comunicacional o funcional de la enseñanza de L1, dado que concibe la experiencia de aprendizaje desde el aprender haciendo, por lo que el aprendizaje de la lengua se va a dar en la medida en que la “usen en contextos genuinos, la ejerciten y reflexionen sobre esta práctica” (p.181). Es por ello que en el documento curricular se plantean actividades de comprensión y producción escrita. Por ejemplo: Primer año: Lectura y creación de textos en torno a la figura de heroínas, héroes o antiheroínas y antihéroes. Segundo año: Elaboración de libros o revista virtual con las producciones y acervos populares propios de la comunidad región y país. Tercer año: Investigación sobre las costumbres alimenticias de la comunidad (encuestas, entrevistas, documentación histórica) y elaboración de trípticos con las propiedades nutritivas y medicinales de los alimentos.

En los ejemplos de actividades propuestas en el currículo se evidencia que la experiencia es amplia, dado que implica la participación activa del discente, por cuanto deben investigar y reflexionar para llegar al análisis crítico de los medios de

comunicación de masas, el conocimiento cultural y alimenticio de las comunidades en las que viven los discentes. En estos casos, el docente, de acuerdo con Freire (2004) debe "... crear las posibilidades para su propia creación o construcción" (p. 22). En otras palabras, el profesor debe trascender el ser dueño del conocimiento y le corresponde transferírsele a sus estudiantes para llegar a ser un educador que posibilita el aprendizaje por experiencia y reflexión de esa experiencia, por lo que le incumbe ser un orientador sobre el procedimiento para investigar, facilitar las actividades de discusión sobre los hallazgos, la revisión de borradores de los textos producidos por los estudiantes. Esto es, debe dialogar con sus estudiantes sobre sus experiencias de comprensión y producción del conocimiento.

De acuerdo con Freire (1973) solo a través del diálogo constante y activo con los participantes se logra que el hombre sea crítico y se puede llegar a una educación democrática, en la que se parte de las bases populares, del pueblo, de sus conocimientos, de su cultura. Es un diálogo que supone la empatía y la igualdad entre los emisores↔receptores; por lo que es la vía para llegar una verdadera educación democrática y crítica. Es un diálogo que implica la constante reflexión sobre el hecho educativo, un diálogo con y para el discente,

Lo anterior es confirmado por Flecha y Tortajada (1999, p.10-11), quienes consideran que desde la visión habermasiana, la educación implica un aprendizaje dialógico en el que a través de la interacción se logre el consenso pedagógico. Esto supone un diálogo igualitario entre docente y discente, en el que el profesor sea un coordinador-mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el dueño del conocimiento; una inteligencia cultural en la que el lenguaje y la acción posibiliten el entendimiento, la cooperación y la argumentación entre los actores del proceso educativo en el aula, con el objeto de llegar a la transformación de la educación bancaria a la educación liberadora, a la emancipación.

La enseñanza de la escritura basada en los postulados teóricos de la enseñanza de la lengua materna también supone el conocimiento y reflexión sobre los aspectos gramaticales y ortográficos, mas no como se plantea en el currículo vigente "Las

reglas y categorías gramaticales serán accesorios...” (p.180). Debe ir más allá, no como lo principal (en esto sí se coincide con el planteamiento curricular), pero sí desde la gramática contextualizada, en la que se usa y reflexiona sobre la lengua desde la lectura y producción de textos completos y no desde el prescriptivismo y de la práctica oracional. Lo anterior implica que desde los escritos de los estudiantes se reflexione e infieran las reglas gramaticales. Por ejemplo, están trabajando con la revisión de los borradores o avances alusivos a textos en torno a la figura de heroínas, héroes o antiheroínas y antihéroes, se dialoga sobre la acentuación de las palabras con secuencias vocálicas como “heroína y héroe”. Por supuesto, ya han venido trabajando con la acentuación en las anteriores clases.

La lectura también es parte importante de la enseñanza de la escritura y, por ende, de la lengua materna. Freire (2004) expresa una concepción interesante de la lectura: “La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto” (p. 14). En esta se aprecia que concibe la lectura como comprensión y apropiación del texto, lo que coincide con la “otredad dentro de lo propio” manifestada por Ricoeur (2006: 56), lo que supone el diálogo hermenéutico entre el lector y el texto, en el que se interpreta lo escrito por otro, “el tú” desde “el yo” como lector. Es la actualización de lo dicho en el texto mediante la asunción del yo en el texto. Precisamente, considerar la lectura de textos en los que se valora o se utiliza el habla regional-local, posibilita que el discente-lector reflexione sobre su identidad como guanareño, como portugueseño, como venezolano y como latinoamericano.

En lo que respecta a lo último, en el currículo vigente para la Educación Media General, se indica que la enseñanza de la lengua tiene como propósito “... contribuir con la construcción y el desarrollo de la identidad, evitar el desarraigo cultural y la vergüenza étnica” (p.181). Como se puede observar, desde el punto de vista curricular, la enseñanza de la escritura debe ir de la mano del habla regional – local, pues el uso y la reflexión sobre las variedades lingüísticas venezolanas posibilitarán su valoración.

Precisamente, en cada año escolar hay, al menos, dos temas generadores en los que se trabaja con la identidad cultural fundamentada en el lenguaje oral y/o escrito: Primer año: a) Las lenguas que hablamos en la República Bolivariana de Venezuela, b) Lengua e identidad. Segundo año: a) Identidad y preservación de nuestras culturas, b) la escritura y nuestra identidad cultural. Tercer año: a) Alimentación, cultura y literatura, b) el lenguaje oral y la identidad. Ello implica una apropiación de la identidad cultural desde los mundos subjetivo y social de los discentes, lo que conlleva al diálogo reflexivo sobre su uso. De acuerdo con esto, la enseñanza de la escritura debe conformarse en una práctica ontológica y axiológica, con la que el ser-lector se transforma en un ser-discente que valora su idiosincrasia desde el gozo y la vivencia en las que se involucra el estudiante con su región y localidad.

Fundamentación filosófica

Teoría crítica

Ser docente de lengua implica tener conocimientos lingüísticos que posibiliten el orientar la enseñanza de la lengua materna. Uno de los saberes es el pragmático, pues está considerado como uno de los niveles de la lengua de más reciente data (desde mediados del siglo pasado; mientras que la gramática, por ejemplo, viene desde la antigua Grecia). Uno de los filósofos que ha tenido gran influencia en estos estudios lingüísticos, es Habermas.

El mencionado autor (Habermas, 1999) construyó una teoría de la acción comunicativa que se opone a la primacía del cognitivismo,

...el análisis de la racionalidad (*puede*) partir de los conceptos de saber proposicional y de mundo objetivo; pero los casos indicados se distinguen por el *tipo de utilización* del saber preposicional... bajo el segundo es el *entendimiento comunicativo* lo que aparece como telos inmanente a la racionalidad (p.29).

Se puede observar en la cita, un concepto clave de la teoría de Habermas: la racionalidad. Esta solo puede darse a través del acto discursivo y de su entendimiento, por lo tanto, ser racional implica el diálogo y su comprensión del mundo. En este enunciado, también se puede evidenciar una fundamentación fenomenológica, pues de acuerdo con el mismo autor: "...El mundo sólo cobra objetividad por el hecho de *ser reconocido y considerado* como uno y el mismo mundo *por* una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y de acción." (p.30). Es decir, la comprensión del contexto, del mundo de los interlocutores es propia del trabajo fenomenológico, por lo que al conversar o escribir, hay una apropiación de ese mundo por parte de los hablantes.

De acuerdo con el párrafo anterior, se puede vislumbrar al diálogo dado entre el docente y el discente como racional, así como partir del habla regional-local en la enseñanza de la escritura es racional, dado que posibilita la vinculación del diálogo del aula con la del diálogo familiar, local, regional; lo que al mismo tiempo, permite la apropiación de su mundo, desde el lenguaje a lo cultural.

Es racional, entonces, todo el que se expresa en un contexto comunicacional, ya sea para afirmar, argumentar, pedir un deseo, quien pide un milagro, cuenta sus secretos y emite sus emociones; eso sí "...después convence a un crítico de la autenticidad de la vivencia así develada sacando las consecuencias prácticas y comportándose de forma consistente con lo dicho..." (p. 34). He aquí, otro concepto clave de la teoría habermasiana: la pretensión de validez, la cual va más allá de las máximas de Grice. De acuerdo con Renkema (1999, p. 23-24), estas máximas son las de cantidad (el hablante solo debe dar la información que sea necesaria: ni más, ni menos), de calidad (la ilocución debe ser verdadera), de relevancia (la información debe ser oportuna) y de cortesía (asume esta norma social para las ilocuciones). Por lo tanto, según Grice, todo acto de habla informativo debe ser claro, preciso, pertinente, verdadero y debe ser cortés.

A diferencia de Grice, Habermas (1999) no solo considera los aspectos informativos, sino todo tipo de ilocución que se dé en el acto comunicativo, siempre que sea válido, lo que equivale a que el receptor la identifique. Un ejemplo de esta pretensión la podemos observar en la siguiente “interrogante” (aunque tiene forma de pregunta, es una petición transformada por la norma de la cortesía): “¿Puedes pasarme la sal?” En ella, aunque se evidencia la máxima de Grice, referida a la cortesía, la de validez señalada por Habermas va a darse (o no) en la respuesta del intérprete: a) Le pasa la sal o b) le dice: “No puedo”. Dependiendo de esa respuesta o acto perlocutivo, la pregunta-petición va a ser válida.

Según Carabante (2011), la pretensión de validez se encuentra supuesta en las tres finalidades de los actos de habla señalados por Habermas. La primera es la pretensión de la verdad: se encuentra relacionada con la máxima de Grice; es un acto constatativo (Habermas, ob. cit., p. 34) en el que se muestra tanto el mundo social compartido como el mundo subjetivo del hablante. La segunda, es la de rectitud normativa, que se refieren al mundo compartido por los hablantes, lo que permite la regulación de la conducta de ambos; además, Habermas le incorpora a esta función una validez imperativa, en la que hay una “pretensión de poder” para inducir la modificación del comportamiento (p.358); lo que haría, por ejemplo, un psicoanalista con su paciente, un padre o una madre con su hijo, o un docente con sus estudiantes. La tercera pretensión, es la de veracidad, que consiste en la demostración de la conducta del interlocutor (Habermas, p.67), es decir, actúa como piensa.

Estas pretensiones se encuentran íntimamente relacionadas con “...las manifestaciones de valor aprendidas en su cultusiva...” (Habermas, 1999, p. 39). Este neologismo habermasiano supone una actitud hermenéutica entre los hablantes-observadores, pues implica la relación entre los valores aprendidos y aprehendidos por su cultura y la actitud reflexiva sobre estos. En otras palabras, la pretensión de validez se encuentra unida al contexto y a la subjetividad de los intérpretes. Lo dicho anteriormente se vincula con lo expresado por van Dijk (1980), pues señala que

La idea básica de la pragmática es que cuando estamos hablando en ciertos contextos llevamos a cabo también ciertos actos sociales. Nuestras intenciones para tales acciones, así como las interpretaciones de las intenciones de las acciones de otros participantes del habla, se basan sin embargo, en conjuntos de CONOCIMIENTO y CREENCIA (p.310).

En otras palabras, el hablante al expresar su ilocución, tiene implícitamente unas intenciones, lo que es interpretado por el receptor, desde su cultusiva (neologismo habermasiano), desde su conocimiento del mundo, de sus valores, del conocimiento del contexto, desde su reflexión, por lo tanto, la validez estaría dada por el reconocimiento de estas intenciones y del cambio de conducta del receptor.

Desde el punto de vista del estudio que aquí se está desarrollando, la validez se manifiesta principalmente en el acto constatativo, dado que se comparte el mundo lingüístico y, por ende, cultusivo de los hablantes de una localidad o de una región. En cuanto al acto de rectitud normativa, al existir una vinculación entre el dialecto y el habla usado en el aula, se regula la conducta de los interlocutores, mas no desde la validez imperativa, sino desde la valoración del habla regional local. Por su parte, en la pretensión de veracidad, se manifestará en el uso de los diversos registros del habla, según la situación comunicativa escritural en la que se encuentren los discentes.

He aquí, la teoría de la acción. De acuerdo con van Dijk (1980): "...afirmar que al hablar HACEMOS algo, esto es, algo más que meramente hablar, es un simple, pero importante hallazgo de la filosofía del lenguaje... el uso de la lengua... (como) una parte integral de la INTERACCIÓN SOCIAL... (p.241). La teoría de la acción tiene, entonces, un punto de vista funcional de la lengua, en la que se "hace" e "interactúa socialmente", lo que difiere de la concepción cognitivista, en la que solo hay el procesamiento mental del habla (y escritura), mientras que desde el funcionalismo, supone el cambio de las conductas sociales y del discurso. Cambio que tiene dos aspectos: la diferencia entre los mundos o contextos de los hablantes y

el orden temporal. Por ejemplo, en una oración como la siguiente: “Héctor me llevó para la oficina”, evidenciamos el cambio espacial y temporal: primero me encontraba en un sitio (la casa, por ejemplo), la persona señalada me buscó, luego, me acompañó o “dio la cola” hasta mi sitio de trabajo.

En la proposición del ejemplo se ve el cambio desde una visión sencilla, pero también podría darse desde la reflexión o autorreflexión crítica, cambios de ánimo, de percepción de los problemas sociales, desde la argumentación. Habermas (1999), le da a esta última, una primacía como una pretensión de validez universal que posibilita la concepción de racionalidad comunicativa (p. 36).

El mismo autor define la argumentación como: “...tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos...” (ibid, p.37). Esta definición supone el diálogo, la discusión, la reflexión y la persuasión. Por lo tanto, un sujeto racional puede usar el lenguaje para argumentar y convencer a otros de un cambio de conducta. Por supuesto, esta argumentación va a ser válida, según la modificación de conducta que pueda tener (o no) el intérprete. Es necesario enfatizar aquí, que el contexto juega un papel sumamente importante en el acto comunicacional argumentativo, pues de acuerdo con Habermas (1999), “...es el contexto el que decide sobre el tipo de pretensión de validez.” (p.61), pues aunque la ilocución sea verdadera (se deben recordar aquí las máximas de Grice señaladas en párrafos anteriores), su validez va a depender de la interpretación, de la reflexión crítica que haga el receptor, según el contexto en el que se emite la expresión.

Ya para finalizar, es importante dilucidar, desde el ser docente de castellano, ¿cómo desde el acto educativo, específicamente desde la enseñanza de este idioma como lengua 1 o lengua materna, se puede llegar a la educación crítica establecida en el art. 3 de la Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009)? Habermas brinda una posible respuesta: argumentar. Este tipo de discurso posibilita el tomar postura reflexiva y crítica;

además, busca la persuasión (convencer), lo que implica la validez del discurso. En otras palabras, se busca lograr una enseñanza de la escritura centrada en el habla regional-local, lo que supone un cambio de actitud frente al español de Venezuela, un cambio humanista de la educación.

Pedagogía crítica

En el apartado anterior, se vislumbró que en la teoría crítica se busca la emancipación del individuo, la que se percibe, entonces, desde la autonomía, responsabilidad y el compromiso con su cultusiva. Desde el punto de vista pedagógico, uno de los máximos representantes es el brasileño Paulo Freire, quien considera que solo a través del diálogo, el hombre logra llegar a la anhelada libertad; además, concibe que la educación fundamentada en la transmisión de conocimientos es bancaria, lo que implica una transformación a la didáctica (neologismo freireano), en la que el docente y los discentes se encuentren en una relación dialógica, a la par.

De acuerdo con el mismo Freire (1997), es un método activo, dialogal, participante y de espíritu crítico (p.103 y 104); esto implica el cambio de paradigma del docente activo que es el dueño del conocimiento y del alumno que tiene la mente en blanco, por lo que debe ser colmado del saber del educador, desde una comunicación lineal, sin realimentación, una educación que lo mantiene alienado y pasivo ante la realidad, en sí, se busca la transformación de la educación bancaria (Freire, 1973) para llegar a una educación democrática, en la que se parte de las bases populares, del pueblo, de sus conocimientos, de su cultura, del diálogo constante y activo con los participantes con el que se busca que el hombre sea crítico y supere la alienación con la que la clase dominante lo mantiene indiferente, dormido. Una educación democrática que se basa en el diálogo, en la que se les habla *a* los discentes, *con* los discentes, y se *oye* al discente (Freire, 2010, p. 107-114), pues solo

en una escuela democrática se pueden formar demócratas y se puede fortalecer la identidad cultural.

Freire trabajó con un método de alfabetización de adultos cuyo uso no debe ser una receta prescrita, sino que cada fase debe surgir desde el mismo pueblo, dado que se practica el diálogo constantemente, para lograr la formación crítica tanto de los participantes del grupo como de los coordinadores de debates. De acuerdo con el mismo Freire (1997), es un método activo, dialogal, participante y de espíritu crítico (p.103 y 104); esto implica el cambio de paradigma del docente activo que es el dueño del conocimiento y del alumno que tiene la mente en blanco, por lo que debe ser colmado del saber del educador, desde una comunicación lineal, sin realimentación, una educación que lo mantiene alienado y pasivo ante la realidad; en sí, se busca la transformación de la educación bancaria (Freire, 1973) para llegar a una educación democrática, en la que se parte de las bases populares, del pueblo, de sus conocimientos, de su cultura, del diálogo constante y activo con los participantes con el que se busca que el hombre sea crítico y supere la alienación con la que la clase dominante lo mantiene indiferente, dormido.

Un aspecto muy importante a destacar en la filosofía pedagógica de Freire es el diálogo. Tanto en “La educación como práctica de la libertad” como en “La pedagogía del oprimido”, el autor enfatiza en él, pues solo a través de este, se puede lograr el acto educativo. En el primer libro, señala que “...sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo...” (p.104). Supone, por tanto, la empatía y la igualdad entre los emisores↔receptores; por lo que es la vía para llegar una verdadera educación democrática y crítica. En el segundo libro, plantea que la palabra posee dos dimensiones: acción y reflexión (p.70), debido a ello, únicamente a través del diálogo, se puede actuar, transformar a los hombres; a la vez, indica que el “...diálogo es una exigencia existencial” (p.71), pues posibilita la comunión entre los hombres, su pronunciación ante el mundo, ante los otros, es un evento de creación

humana, de formación de la conciencia crítica, permite la humanización del ser humano. Lo expresado por Freire, manifiesta la vinculación de su enfoque pedagógico con la teoría crítica de Habermas (analizada en el apartado anterior), dado que ambas plantean la importancia del diálogo como racional o transformador del mundo desde un punto de vista crítico y humanista.

En lo que atañe a las fases del método de alfabetización de adultos, hay que partir de la absoluta falta de cartilla, dado que este recurso posee palabras ajenas a la cultura de la persona; por lo que la primera fase es la obtención del universo vocabular (1997, p.109) con el cual se trabajará en las siguientes fases. Es decir, son voces que son parte de la vida, de la cultura de los participantes. Surgen de las conversaciones sostenidas con ellos, de la convivencia con ellos, del diálogo. De allí emergen las palabras generadoras que van a usarse en las unidades de aprendizaje. Se observa desde esta fase, la vinculación de la pedagogía crítica con el proyecto que aquí se está desarrollando, puesto que se parte del dialecto para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Es la cultusiva de los interactuantes en el aula de clases.

En la segunda fase, se realiza la selección del universo vocabular (1997, p.111), se escogen las palabras generadoras. Para ello, se deben tomar en cuenta tanto aspectos fonéticos como pragmáticos. Los primeros posibilitan el tomar en cuenta las diversas combinaciones y dificultades de una lengua silábica como el portugués (lengua materna de Freire) y el castellano (específicamente, desde el aprendizaje de sílabas de menor dificultad hasta las de mayor dificultad como las trabadas). Los segundos, viabilizan el compromiso con el hombre por el hombre, con su cultura, con su realidad. Se evidencia en esta fase, el uso del método global para la alfabetización, pues toma en cuenta la palabra, en su contexto, según los intereses y necesidades de los participantes, y no una sílaba abstracta y ajena a la realidad. De acuerdo con esta fase, la clase de lectura y escritura debe partir de ese universo vocabular, del dialecto

de la localidad, pues supone la transformación del hombre por el contacto con su identidad cultural, con su realidad lingüística.

La tercera fase es la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar (1997, p. 112). A partir de estas situaciones, se da el debate entre los participantes y los coordinadores, se reflexiona sobre la situación, sobre la realidad local-regional-nacional, sobre la cultura. En estas situaciones se encuentran las palabras generadoras. Freire señala que tanto las situaciones como las palabras generadoras pueden ir plasmadas en variados recursos visuales que van desde los carteles hasta el uso de aparatos tecnológicos con los que se puedan proyectar, ya sea en las paredes de las casas, pizarras... Se insiste nuevamente en la necesidad de partir de la realidad, ya sea la lingüística-local o la cultural. Es por tanto, un enfoque pedagógico muy cercano al proyecto que aquí se está proponiendo.

La cuarta y quinta fase se relacionan con la preparación y el uso de fichas que servirán de apoyo para los coordinadores de grupo. En ellas, se encontrará la descomposición de la familia fonética de la palabra generadora. En su aplicación, insiste Freire (1997, p.113), es solo un apoyo para el coordinador, dado que del diálogo y del descubrimiento de los participantes, va a surgir esta descomposición. Luego de estas fases preparatorias, viene la ejecución del método, en la que debe estar presente el diálogo, en todo momento.

Como puede verse, es un método que busca la participación activa y crítica, a través del diálogo, cuyo fin es "...proporcionar al hombre los medios para sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad..." (Freire, 1997, p. 103). En sí, busca que el hombre sea crítico y, por ende, transforme la realidad, a través del diálogo y de su vinculación con el dialecto de la localidad. Como se ha dicho en los párrafos precedentes, es un enfoque pedagógico liberador muy cercano a la teoría crítica y a la tesis que se está desarrollando en esta investigación.

Ya para finalizar este apartado, es necesario mencionar que la teoría y la pedagogía crítica van a encontrarse en estrecha comunión con la hermenéutica crítica, pues como se explica en el tercer momento, a través de estos, se estudia el papel transformador y hasta persuasivo del diálogo, elemento fundamental de los enfoques de Habermas y de Freire.

Bases legales

Seguidamente, se analizan las bases legales en las que se sustenta la enseñanza de la lengua materna:

Cuadro 1

La enseñanza de la lengua materna desde la CRBV y la LOE

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), 1999	Ley Orgánica de Educación (LOE), 2009	Interpretación
<p>Art. 9 El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad.</p>	<p>Art. 14. ...La educación ambiental, <u>la enseñanza del idioma castellano</u>, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano son de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados.</p>	<p>El art. 9 habla del castellano como idioma oficial para el país y de las lenguas indígenas también como oficiales en los pueblos indígenas; por lo que deben ser respetados en todo el territorio nacional. Además, la LOE plantea la obligatoriedad de la enseñanza del idioma castellano en todos los niveles y modalidades educativas. Es decir, la lengua materna, para el mayor porcentaje de los venezolanos, es el español o castellano, por lo que es evidente la importancia de su enseñanza para la comunicación eficiente de los hablantes del país.</p>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), 1999	Ley Orgánica de Educación (LOE), 2009	Interpretación
<p>Art. 102.</p> <p>... está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley.</p>	<p>Art. 4.</p> <p>La educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.</p> <p>El Estado asume la educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad.</p> <p>Art.15.</p> <p>1. Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía..., con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión indígena, afro descendiente, latinoamericana, caribeña y universal.</p>	<p>En otras palabras, busca el desarrollo de una persona creativa, crítica, trabajadora, promotora social y con valores de identidad regional, nacional, latinoamericana y universal.</p>

Nota: Información tomada de la CRBV (1999) y LOE (2009)

En ambas leyes se constata: 1) el castellano es el idioma oficial de Venezuela, por ende, es la lengua materna de la mayor parte de los venezolanos (se exceptúan de esto, los pueblos indígenas). 2) La enseñanza de la lengua materna es obligatoria en todos los niveles educativos. 3) La educación no solo debe procurar los contenidos conceptuales y procedimentales, sino que también debe fomentar valores culturales desde lo regional (micro) hasta lo macro (caribeño, latinoamericano y mundial), por lo que la enseñanza de la lengua materna debe impulsar también estos valores y una forma de hacerlo, es partir del habla regional-local de los estudiantes.

TERCER MOMENTO EL MÉTODO O CAMINO SEGUIDO

Este apartado inicia con una breve explicación de las dos grandes corrientes filosóficas que rigen el mundo occidental desde aproximadamente el siglo XVIII: modernismo y postmodernismo, lo que va a implicar el reconocimiento del camino a seguir de la presente investigación.

El modernismo, surge en Europa como un pensamiento revolucionario de la burguesía ante el dominio político-filosófico-económico de la sociedad feudal (Blanco, 2006), es decir, se opone ante el dogmatismo céntrico-politeísta de la iglesia católica y de los dueños del feudo. De acuerdo con Arias (s/F), se basa en la razón para el desarrollo del conocimiento y el logro del progreso. Su paradigma científico es el positivismo.

El positivismo inició entre los siglos XVII y XVIII con Locke, Bacon, Hume (precursores del positivismo inglés) y Comte (precursor del positivismo francés). De acuerdo con Martínez Miguélez (2008), el positivismo es objetivo, requiere la verificación científica (p.19). Por lo tanto, este sistema filosófico considera que para llegar al conocimiento, se debe pasar por la experiencia, por lo concreto, por lo tangible, a través de la observación y del experimento. Bunge (1976), confirma lo expresado anteriormente, pues señala que “...los rasgos esenciales del tipo de conocimiento que alcanzan las ciencias de la naturaleza y de la sociedad son la racionalidad y la objetividad...” (p.10), en otras palabras, hace inferencias deductivas de los hechos observados o modificados (al experimentar). Esto es, su investigador es un observador.

En resumen, se puede decir que epistemológicamente, el conocimiento se alcanza desde la relación sujeto-objeto y de la objetividad. Desde el punto de vista

educativo, Martínez Miguélez (ídem), usa una expresión de Freire para señalar que bajo este paradigma, la educación es bancaria (p.210); lo que según Freire (1997), implica la des-humanización de la educación, dado que se concibe al docente como el sujeto-dueño del conocimiento y al estudiante como un simple objeto que recibe lo que dice el educador. Es una educación basada en el estímulo-respuesta (E-R), en la causa-efecto; por lo que no se toman en cuenta ni los aspectos cognitivos, ni afectivos ni sociales, dado que eso es considerado “mentalismo” en las ciencias formales.

En lo que atañe al Postmodernismo, surge en contraposición del objetivismo en las ciencias sociales; por lo que buscan re-humanizarlas. El centro de su estudio es el sujeto; por lo que el conocimiento se logra mediante la interpretación o como expresa Martínez Miguélez (2008), a través de una «... "construcción total" de nuestra mente» (p.25), lo que indica que tiene su génesis de la misma persona, según sus experiencias, conocimientos previos, creencias, cultura. Este surge en contraposición al modernismo, debido al objetivismo y des-personificación que estos han instaurado en las ciencias sociales; por lo que se puede decir, que busca re-humanizarlas.

En palabras del escritor ya mencionado (2008), «...el problema reside en el concepto restrictivo de “cientificidad” adoptado, especialmente en las ciencias humanas, que mutila la legitimidad y derecho a existir de una gran riqueza de la dotación más típicamente humana...» (p.132). Dicho de otra manera, se aborda la investigación humana desde la objetividad y cientificismo de las ciencias naturales; lo que, ha des-humanizado las ciencias que estudian al hombre, por lo que actualmente, hay una búsqueda constante del entendimiento humano a través de la metodología cualitativa.

La investigación cualitativa se inscribe en el llamado postmodernismo. El mismo autor (2008) plantea que el enfoque cualitativo alberga una variedad de métodos que tienen en común «...la valoración... del racionalismo crítico, de las diferentes lógicas, de la “verdad local”, de lo fragmentario, y su acento en la

subjetividad y en la experiencia estética» (p.133); en fin, se acercan al ser humano, a lo afectivo, cognitivo, a su identidad cultural, a sus valores; dado que el investigador se acerca y se hace parte del mundo de la persona; pues busca “comprender a los sujetos” (Corbetta, 2003: 45), o se pudiera decir, que ocurre una empatía entre el investigador y los “estudiados”, por lo que se entiende que desaparece la división: investigador-objeto planteada en el modernismo.

Cabe preguntarse en este momento: qué se entiende por investigación cualitativa. Martínez Miguélez (2009) plantea que «...trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.» (p.66). Esto implica que con esta investigación se estudia la totalidad del objeto de estudio: sus cualidades, nexos, relaciones sociales y laborales, entre otros aspectos, por lo tanto, no es una visión parcelada, sino integrada.

Por su parte, Rojas de Escalona (2010), expresa que

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación cualitativa se orienta hacia la construcción de conocimiento acerca de la realidad social y cultural a partir de la descripción e interpretación de las perspectivas de los sujetos involucrados. Metodológicamente, tal postura implica asumir un carácter dialógico en las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, todos los cuales son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. (p.57)

En esta definición, nuevamente se consigue la integralidad señalada por el autor precedente, además de la ya señalada interpretación o comprensión del sujeto de estudio. Como se puede apreciar, el investigador cualitativo aborda su estudio de modo dialéctico, subjetivo, integral y humano; lo que implica un alto grado de rigurosidad científica.

Entre los métodos que se inscriben en la metodología cualitativa, se tiene el hermenéutico. Uno de los hermeneutas reconocidos es el francés Paul Ricoeur quien presenta una hermenéutica crítica que concibe el estudio del discurso desde el arco hermenéutico. Este método se caracteriza por la comprensión y la explicación. Al respecto, el autor (2006) expresa que “...la comprensión está más dirigida hacia la unidad intencional del discurso y de la explicación, que está más dirigida hacia la estructura analítica del texto, (*por lo que*) tiende a convertirse en polos distintos de una dicotomía desarrollada” (p.85, cursiva de la investigadora). Esto implica que la comprensión se corresponde con lo que dice el texto (fondo) y la explicación con el cómo lo dice (forma), aunque esta forma no se desprende del mensaje, porque ya sea a través de deícticos como el “yo” del autor o de los hablantes, del tiempo verbal o del uso de adjetivos peyorativos, se constata un contenido, lo dicho.

Ricoeur plantea que ambos procesos ocurren en el discurso oral y en el texto. En cuanto al primero, ambos se traslapan de modo que cada emisor es interpretante al mismo tiempo, por lo que en la conversación se llega a la “transferencia de la psiquis ajena” por “la esfera de sentido compartido” (ibid, p. 85); esto supone que se comparte el mismo momento, lugar, un mundo compartido; lo que posibilita la inmediatez de la apropiación del sentido del discurso. En el caso del texto, esa inmediatez no existe, por lo que hay una “distancia cultural” (Ricoeur, 2002: 141), en la que ocurre no solo la lejanía temporal y con el autor del escrito, en otras palabras, ya el acto hermenéutico de interpretar no se va a dar cara a cara o hic et nunc, sino que se va a dar a través de la lectura, por lo que el interpretante se va a apropiarse del sentido del texto, lo va a actualizar (ibid).

Ahora bien, ¿cómo se da este arco hermenéutico en la lectura? Ricoeur (2002) plantea:

Entiendo por comprensión la capacidad de continuar en uno mismo la labor de estructuración del texto, y por explicación la operación de segundo grado incorporada en esta comprensión y que consiste

en la actualización de los códigos subyacentes en esta labor de estructuración que el lector acompaña. (p.35).

Al igual que en la conversación se dan ambos procesos: comprensión y explicación, pero como indicó anteriormente, el interpretante ya no se encuentra cercano al autor, por lo que su cercanía es con el texto; de modo que solo puede entrar en una dialéctica directa con el escrito. Para ello, explicar es comprender la estructura interna, las relaciones de dependencia que se encuentran en el texto; mientras que la comprensión es la apropiación del sentido del texto. La dialéctica de la interpretación es, entonces actualización y apropiación del texto por parte del lector, lo que implica que no se interpreta desde la visión del autor, sino desde el mismo texto.

Ricoeur interpreta esta concepción de la hermenéutica crítica desde sus postulados, a los que denominó como las condiciones que debe reunir una hermenéutica crítica. Entre ellos, se tiene (pp.337-347): a) El distanciamiento cultural que se da en la escritura, mas no en el diálogo, lo que implica que en el análisis de textos hay una descontextualización que no ocurre en la situación cara-cara. b) “Superar la dicotomía heredada Trascender la dicotomía heredada de Dilthey entre “explicar y comprender”” (p.338). Esta separación se refiere a que la explicación era para las ciencias naturales y la comprensión para las ciencias del espíritu.

El mencionado autor expresa que la hermenéutica debe avanzar y por ello su arco hermenéutico en el que se superponen ambos procesos, y se fundamenta en que los estudios semiológicos posibilitan la explicación, lo que niega su exclusividad en el naturalismo. Las otras dos condiciones se refieren a la necesidad de que esta hermenéutica no se vuelva una ideología. Para efectos de la investigación realizada en esta tesis, solo interesan las dos primeras.

En lo que respecta a la diferenciación entre habla y escritura, se consideraron dos técnicas para obtener la información: La observación participante y la entrevista.

Esto implica que el diálogo estuvo presente en todo momento, por lo que no hay una descontextualización entre los interactuantes. Por supuesto, se podría objetar que luego se transcribieron por lo que la investigadora al enfrentarse a estos escritos, pasa a ser una interpretante del texto, sin embargo, la investigadora no solo presencié, sino que fue una asistente más a cada clase, por lo que aportaba ideas, conversaba con los estudiantes y los docentes; así como la interactuante que guiaba las preguntas en las entrevistas; por lo que no se puede argumentar que tiene una relación de distancia cultural con los textos, dado que es parte de ellos.

En lo que atañe a la superación de la dicotomía explicación/comprensión, precisamente al considerar los actos de habla de Habermas y los turnos de habla se está haciendo análisis del discurso, lo que le otorga el carácter del análisis lingüístico, esto es, posibilita la explicación. En fin, el arco hermenéutico se lleva a cabo de la siguiente manera:

En cuanto al primer objetivo, “explicar la concepción de escritura y de su enseñanza-aprendizaje bajo la mirada de los docentes y discentes”, se comprende la observación participante, ahora texto, desde su relación con las situaciones de las clases, la planificación de cada docente, lo expresado en las entrevistas por cada actor social (docente-discente); a la vez, se explica desde la identificación de emisiones propuestas por Habermas (1999) y nuevamente, se vuelve a la comprensión desde la correspondencia de estos actos, las entrevistas y las actividades del aula con los enfoques de enseñanza de la escritura y la pedagogía crítica de Paulo Freire.

En lo que respecta al segundo objetivo, “comprender el valor dado al habla regional-local en la enseñanza-aprendizaje de la escritura, a través de interacciones intersubjetivas con los actores sociales”, se explica desde la identificación de los venezolanismos, regionalismos y localismos usados en el aula de clases; así como se comprende su uso desde las entrevistas realizadas a docentes y discentes, la pedagogía crítica de Freire, el diálogo desde la visión de Habermas y nuevamente, el

enfoque de enseñanza de la escritura. Es decir, todo el proceso de interpretación hermenéutica es imbricado en cada capítulo.

A la vez, en el último “interpretar la enseñanza de la escritura a partir de la valoración del habla regional-local como elemento dialéctico de identidad cultural” se procede también a la comprensión de los currículos usados en las instituciones educativas desde el análisis del –los- enfoque (s) de enseñanza de la escritura en el que se sustenta(n), la enseñanza de la escritura desde la óptica habermasiana, freiriana y hermenéutica crítica de Ricoeur, en correspondencia con la sociolingüística y los enfoques de enseñanza de la escritura.

Todo lo anterior implica que en la investigación planteada en la presente tesis, se observó en primer momento, si en las aulas de clases existe una dominación ibérica de la enseñanza del castellano como lengua estándar, en la que los docentes juegan un rol fundamental: A través de la concepción bancaria, reproducen el sistema de dominación eurocentrista, mediante la “exaltación” del castellano peninsular, por encima del hablado en las latitudes latinoamericanas y, muy especialmente, en cada región o localidad venezolana. En otras palabras, se gana la identidad globalizada y se pierde la identidad cultural del venezolano y del latinoamericano.

En un segundo momento, se buscó un acercamiento con la realidad de la enseñanza de la escritura, es decir, bajo cuál(es) enfoque (s) de didáctica de la escritura (gramaticalista, comunicacional, procesos y de contenido) se fundamentan los docentes de lengua; cuál (es) estrategia(s) aplican; cuál es su consideración del contexto lingüístico local para su praxis educativa; cuál es su concepción (¿liberadora o bancaria?) de la docencia, todo ello con el objeto de partir de esta realidad y llegar, en un tercer momento, a teorizar sobre la enseñanza de la escritura en los tres primeros años de Educación Media General, desde una concepción liberadora, fundamentada en la teoría y la pedagogía crítica.

Informantes clave

Para la selección de los informantes clave, se consideraron los siguientes criterios (Taylor y Bogdan, 1994, pp.61-63, adaptados por la investigadora para la tesis actual):

Docentes:

- Deben ser conocedores en el tema: Esto consiste en que los informantes deben ser Profesores en Lengua y Literatura, Licenciados en Educación, mención: Castellano y Literatura (o título equivalente), además, preferiblemente, deben tener Maestría en el área de estudio, ya sea en Lectura y Escritura, en Lingüística o alguna semejante.
- Deben ser reconocidos en la enseñanza de la escritura: Esto supone que además de ser expertos en el tema, apliquen sus conocimientos en la didáctica; por lo que también deben ser entusiastas e innovadores en el aula de clases.
- Experiencia mayor o igual a 5 años: la experiencia laboral es importante, dado que ello aumenta las probabilidades de que se cumplan los criterios anteriores.

Específicamente, para la selección de los docentes, jugó un papel fundamental la directiva de cada institución, dado que la investigadora les dio los criterios y ellos seleccionaron a cada docente. Es más hubo un caso en el que la investigadora se había opuesto a la selección de la subdirectora del plantel, porque ya estaba observando a uno de sus exalumnos de la universidad y quería tener variedad de visiones en su análisis. Ocurrió que la docente escogida por la investigadora no quiso continuar con las visitas de la interpretante, pues no le gustó la idea de ser grabada (aunque ya había aceptado el uso de ese instrumento). La investigadora tuvo que conversar, entonces, con la profesora previamente seleccionada por la subdirectora y así pudo continuar con la investigación en ese liceo.

Estudiantes:

- Ser conocedores y expertos en el tema: Esto implica que los estudiantes a seleccionar deben destacarse en la producción escrita y deben ser entusiastas a la hora de escribir. Sin embargo, esto así comprendido, excluye a los otros estudiantes, a los que pocas veces son escuchados porque no se destacan en sus participaciones orales o escritas. Debido a ello, con el único hecho de ser un discente del salón observado ya se es parte de los actores sociales. En lo que respecta a la entrevista, se consideraron aquellos estudiantes que quisieron colaborar con esta parte de la investigación, e inclusive, aquellos que el docente seleccionó.
- Deben cursar el grado y sección del docente seleccionado en cada institución: En otras palabras, deben ser alumnos de los profesores elegidos.

Específicamente, los profesores y estudiantes seleccionados fueron

Cuadro 2

Informantes clave del estudio

Liceo y año	Observación participante		Entrevista	
	Docente	Discentes	Docente	Discentes
JVU Primer año	YC	Todos	YC	AM EP KB RM IS
CL Segundo año	LG	Todos	LG	JC OV DV JZ
CEMO Primer año	GP	Todos	GP	BOP DW FK LI

Técnicas e instrumentos de recolección de la información y categorías de análisis

Se partió de una triangulación de técnicas e instrumentos de investigación, en las que se consideraron: observación participante, entrevista a profundidad y la revisión de documentos.

En lo referente a la observación participante, consiste en la toma de información que hace el investigador, directamente y como sujeto estudiado de la investigación. Corbetta (2003) la define como una táctica en la que el observador ingresa a la institución u organización en la que se va a efectuar el estudio y evidencia los hechos estudiados en el ambiente natural, por lo que logra la interacción directa con los informantes clave, para lograr una mayor comprensión de su investigación.

Por su parte, Taylor y Bogdan (1994, p.50), consideran que en esta técnica hay tres actividades que debe seguir el investigador: a) La interacción con los miembros de la institución no debe ser ofensiva, b) la obtención de los datos y c) el registro de los datos.

La primera, interacción no ofensiva, admite cierta pasividad del investigador en la investigación, dado que de tener un alto grado de participación, su rol puede ser confundido y encontrarse como parte de la organización. Además, supone el rompimiento del “hielo”, a través de situaciones comunes, de la realización de favores y, de manera muy importante, el mantenimiento de la humildad, de escuchar a las personas, sin menospreciarlas, y de lograr el *rapport* (comprendido aquí como empatía o compenetración).

En el caso de la presente investigación, se inició el contacto con los directores (o “porteros”, según Taylor y Bogdan, 1994) de tres liceos de Guanare, con el objeto de explicarles, en líneas generales, en qué consistía el estudio y obtener la entrada a cada liceo y a las aulas de clases de Lengua y Literatura. Posteriormente, al observar cada clase, la investigadora buscó pasar desapercibida y mantuvo una actitud neutral

ante lo que se efectuaba en cada jornada. Por supuesto, poco a poco, seleccionó los informantes clave y tuvo mayor con cada uno, siempre desde un clima de respeto.

La segunda, la obtención de los datos, establece el uso de estrategias y tácticas de campo que permitan conocer sobre el objeto de estudio (en el presente caso, la enseñanza de la escritura en Educación Media General). Los autores señalados expresan que para lograr la finalidad buscada, el investigador “debe actuar como ingenuo” (p.65) o lo que es lo mismo, “hacerse el tonto”, decir de manera general y verdadera lo que se va a estudiar (no ser específicos en el tema, para lograr el *rapport* y la observación de hechos reales y normales), aprender la jerga institucional (y la del aula), tomar notas de campo al finalizar cada observación y contacto con los informantes clave. En esta tesis, desde la entrevista con los directores hasta el contacto con docentes, estudiantes, empleados y obreros; el tema de estudio fue tratado de manera general, dado que se les indicó que se estaba haciendo una investigación sobre la enseñanza de la lengua materna. En un primer momento, se observaron varias aulas de clases de Lengua y Literatura, específicamente, 3 aulas en 3 liceos (un aula en cada institución observada); posteriormente, se seleccionaron los informantes clave (docentes y estudiantes), para continuar con la observación y el contacto con cada uno.

En cuanto a la última actividad necesaria para la realización de la observación participante, ella se refiere a la toma de notas. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994, p.75), estas deben ser minuciosas y precisas. Deben incluir la descripción (mas no la evaluación) del ambiente, de las personas, de los acontecimientos, de los gestos, tono de voz y los comentarios del observador. Así mismo, los autores mencionan que aunque consideran que no debe grabarse, dado que podría comprometerse la empatía lograda, entre diversos investigadores emplean las grabadoras para obtener un registro más detallado. Sin embargo, en la tesis aquí propuesta, el uso de este medio permitió el registro fidedigno de la realidad observada y de las entrevistas; además, su uso favoreció la triangulación de la investigación (ver apartado alusivo a este tema en los párrafos posteriores).

Es importante señalar, que entre categorías observadas, se destacan:

Cuadro 3

Categorías observadas en el aula

Educación bancaria o liberadora	Enseñanza de la escritura
Turnos en el habla Tipos de emisiones Uso del habla regional-local Currículo empleado	Currículo Enfoque didáctico

En cuanto a las entrevistas a profundidad, Rojas (2010) las define como el encuentro entre el investigador y los sujetos, para el que se elabora previamente un guion con los posibles tópicos a conversar; además, es flexible, puesto que posibilita que surjan otros temas y subtemas no previstos por el investigador. Taylor y Bogdan (1994), las definen como varias conversaciones que posibilitan la comprensión del objeto de estudio, desde la mirada de los sujetos de estudio (p.101). En otras palabras, no basta con una cita, sino que deben realizarse varias para poder lograr el objetivo de investigación; por lo que se debe procurar que la persona hable sobre sus experiencias, pensamientos y sentimientos.

Al igual que con la observación participante, Taylor y Bogdan (1994, pp. 50-65) creen que se debe lograr la empatía con los informantes; se debe avanzar poco a poco, luego, ser más directo; las preguntas deben ser abiertas y no directivas; además se debe tomar en cuenta que lo expresado por un informante puede variar, según la situación en la que se encuentre el mismo informante (pp. 50-65). Precisamente, Martínez Miguélez (2008, p. 172) coincide con lo expresado anteriormente, dado que considera que la “credibilidad” de los informantes pudiese verse enmarañada, pues en ocasiones, callan informaciones importantes; tienen una visión distinta de la realidad, a la que tiene el investigador; mienten por temor a tener problemas en el trabajo; entre otras situaciones que pudiesen comprometer la veracidad de las entrevistas.

En lo que atañe a los instrumentos, se usaron: Guía de la entrevista, una grabadora y un diario del entrevistador. En el presente caso, se prepararon dos guías de temas alusivos a la enseñanza y al aprendizaje de la escritura, dado que se interactuó tanto con estudiantes como con los docentes de la clase de Lengua y Literatura, de Educación Media General. Además, al menos, se realizaron tres encuentros “cara a cara” en los que se tocaron temas como:

Cuadro 4

Tópicos tratados en las entrevistas

	Docentes	Estudiantes
Primer encuentro Objetivo: Establecer el <i>rapport</i>	Establecimiento del contacto Descripciones sobre su ser	Establecimiento del contacto Descripciones sobre su ser
Segundo encuentro Objetivo: Profundizar sobre las experiencias y opiniones de los informantes clave, en el marco de la clase de Lengua y Literatura	Consideraciones acerca de: Sistema educativo en Venezuela y en el mundo. Uso de las TIC en el aula de Lengua y Literatura Concepción de la escritura Estrategias y procedimientos usados en el aula Su rol como docente	Consideraciones acerca de: Rol como estudiante Su participación en la clase de Lengua y Literatura Valoración de la clase: Cómo es y cómo podría ser Gustos en la escritura: Tipos de textos, producción y medios usados
Tercer encuentro Objetivo: Registrar la visión de los informantes en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura y la valoración del habla regional-local, en el marco de la clase de Lengua y Literatura	Consideraciones acerca de: La enseñanza de la lengua materna (L1), especialmente de la escritura Importancia del habla regional-local en la enseñanza de la L1 y de su escritura.	Consideraciones acerca de: Ortografía, gramática Habla regional-local

En lo que respecta a la grabadora digital, se empleó con el fin de poder lograr el registro fidedigno de las conversaciones y de las observaciones.; también, se utilizó un diario para esquematizar los tópicos examinados en las entrevistas y los comentarios de los investigadores.

En torno a los documentos, Ander-Egg (1982), considera que a través de documentos escritos y no escritos se obtienen los datos e información a usarse para la investigación. Entre ellos: archivos oficiales, archivos privados, documentos personales, la prensa, documentos estadísticos o numéricos, cartográficos, audiovisuales, iconográficos, objetos (utensilios económicos, muebles, juegos, defensa, entre otros). En la presente investigación, se usaron documentos oficiales como el programa de séptimo y de octavo grados, el Currículo Bolivariano y la Colección Bicentenario; específicamente, en estos medios se revisó: la concepción de la escritura, enfoque didáctico en el que se fundamentan y su uso en las aulas de clases de Lengua y Literatura; además, de los modelos teóricos propuestos por investigadores venezolanos y de otras nacionalidades que luego se confrontaron con la información obtenida en las entrevistas y en las observaciones. Así mismo, se usaron documentos personales como las planificaciones de los docentes; también se utilizó un diario para esquematizar los tópicos examinados en las observaciones y en las entrevistas, así como los comentarios de la autora de la investigación. En otras palabras, la revisión de estos documentos posibilitó una mejor comprensión de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, dado que implicó un mayor acercamiento a la realidad del aula. Para ello, se estudiaron las siguientes categorías:

Cuadro 5

Categorías analizadas en los documentos escritos

Currículo	Colección Bicentenario	Planificaciones de los docentes
Concepción de la educación	Concepción de la escritura	Educación bancaria o liberadora
Sistema educativo venezolano	Enfoques didácticos de la escritura	Concepción de la escritura

Concepción de la escritura	Valoración del habla regional-local	Enfoques didácticos de la escritura
Enfoques didácticos de la escritura		Valoración del habla regional-local
Valoración del habla regional-local		

Luego de precisar los temas o categorías a analizar, se utilizó el instrumento denominado “notas de campo”, para posibilitar la comprensión crítica del hecho a estudiar. Seguidamente, se presenta un formato general de las notas para el registro de las tres técnicas:

Cuadro 6

Formato general de las notas de campo

Nombre de la observadora (entrevistadora o revisora): _____					
Lugar: _____, fecha: _____, hora: _____					
Número de la página: _____					
Descripción detallada	Aspectos de escritura	Dialecto	Turnos en el habla	Emisiones	Análisis preliminar

Nota: Mayan, M. (2001, pp. 14-15). Adaptado por la investigadora (enero, 2015)

Cuadro 7

Formato general de las entrevistas (Profesores)

ENTREVISTA						
Docente: _____						
Entrevista	Sistema educativo en Venezuela y en el mundo	Uso de las TIC	Concepción de la escritura	Estrategias y procedimientos usados en el aula	La enseñanza de la lengua materna (L1), especialmente de la escritura	Importancia del habla regional-local en la enseñanza de la L1 y de su escritura

Nota: Mayan, M. (2001, pp. 14-15). Adaptado por la investigadora (enero, 2015)

Cuadro 8

Formato general de las entrevistas (discentes)

ENTREVISTA Estudiante: _____ (Docente: _____)				
Entrevista	Valoración de la clase: Cómo es y cómo podría ser	Gustos en la escritura: Tipos de textos, producción	Habla regional-local	Reflexiones

Nota: Mayan, M. (2001, pp. 14-15). Adaptado por la investigadora (enero, 2015)

En los cuadros anteriores, se vislumbra una serie de categorías generales que permitieron el acercamiento a la realidad, lo que posibilitó una mayor contextualización de la interpretante.

Triangulación

En las ciencias sociales, la validez y la confiabilidad están dadas por diversas estrategias, entre las que caben mencionar (seleccionadas para la tesis aquí propuesta): Triangulación de técnicas (Martínez Miguélez, 2008, p.175), tiempo prolongado para la recolección de la información y el uso de instrumentos que posibiliten la observación de la realidad (idem, pp.171-174 y Mayan, 2001, pp.28-31).

Para la primera, la investigadora confrontó los datos obtenidos, mediante las tres técnicas explicadas en el apartado anterior (observación participante, entrevista a

profundidad y revisión de documentos), con el objeto de lograr la “credibilidad” (Martínez Miguélez, 2008, p.172) de la información suministrada por los participantes en cada uno de los encuentros “cara a cara”. En la segunda, tiempo prolongado para la recolección de la información, la investigadora se mantuvo durante dos lapsos escolares continuos, observando a los informantes clave; además de variadas entrevistas realizadas a los participantes. En la última, se usó una grabadora digital que permitió el registro “en vivo” (ídem, p.174), tanto de las observaciones como de las entrevistas, con el fin de lograr fidelidad en el procesamiento de la información obtenida.

Igualmente, desde la perspectiva de la teoría crítica, Guba y Lincoln (2003, p.136), expresan que además de las estrategias señaladas, deben tenerse en cuenta los siguientes criterios para el logro de la validez y la confiabilidad: Considerar el contexto histórico de la investigación y el grado de actuación del estudio, para la transformación de la realidad. Como puede observarse, esto coincide con lo manifestado en el apartado alusivo al ACD, dado que como se indicó, en este método se debe considerar el contexto histórico y las situaciones de desigualdad, con el fin de transformar los problemas sociales estudiados; en la presente investigación se consideró la dificultad de los docentes para saber cuál currículo se encontraba vigente, pues para el año escolar en el que se trabajó (2014-2015), no había programa oficial; además, de las huelgas de los docentes quienes se encontraban (y aún lo hacen) en la lucha por un salario digno en una Venezuela que vive una crisis social y económica.

En resumen, es una investigación en la que se busca la comprensión, desde una perspectiva crítica de la enseñanza de la escritura en la clase de Lengua y Literatura en Educación Media General, así como el valor dado al habla regional-local en el contexto mencionado; todo ello, con el objeto de generar una aproximación teórica a la enseñanza de la escritura, centrada en el dialecto. Para ello, se emplearon la observación participante, la entrevista a profundidad y la revisión de documentos; de modo que se logre la triangulación de estas tres técnicas de investigación social.

CUARTO MOMENTO REFLEXIONES SOBRE LA ESCRITURA

Entre los objetivos específicos de primero y segundo año, se tiene (Sistema educativo bolivariano, 2007): “Usar la lengua materna y un idioma extranjero de forma adecuada para la comunicación oral y escrita, así como para la adquisición del conocimiento científico y la resolución de problemas” (p.214 primer año, p.226 segundo año). Como se observa, en los dos primeros años de secundaria, el proceso de enseñanza de la lengua materna tiene un sentido comunicacional que implica un uso adecuado en las dos áreas de producción lingüística. Muy cercano al anterior, es el objetivo de séptimo grado de educación básica, en el que se plantea: “Utilizar la escritura como medio de expresión y comunicación de sus ideas, opiniones y creatividad” (Ministerio de Educación, 1987 p.64). También en este se vislumbra la percepción comunicacional de la escritura, dado que en ambos programas (Bolivariano y década de los 80), se concibe la escritura como medio de diálogo.

Otra concepción de escritura la brinda Ferreiro (1991), para quien la escritura es un proceso de producción y comprensión de las marcas gráficas, lo que implica la construcción y reconstrucción de saberes y de afectos por parte de quien escribe. Entonces, la escritura va más allá de la elaboración de las grafías, pues supone la creación, la coordinación psicofísica, así como los conocimientos, afectos, creencias y valores del autor.

Por tanto, escribir es dialogar. Es un proceso de construcción de mundos de la vida en el que ocurre una conversación entre el autor del texto y el lector. Escribir en clases, implica el diálogo de cada estudiante con su posible lector: docente, sus representantes o sus compañeros. Seguidamente, se analiza cómo se concibe y ocurre el proceso instruccional de la escritura tanto en las aulas de clase, como desde la perspectiva de los interactuantes.

Cuadro 9

Primera observación de campo (YC)

Fecha: 25-2-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. José Vicente de Unda		Docente: YC
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>La Profe tiene un grupo de 6 estudiantes en la parte de atrás, quienes estaban presentando una evaluación. Al ir a atenderlos, empezaban los de la sección a hablar. Logró dominar al grupo.</p> <p>La docente explicó la oración compuesta y los tipos de oraciones según la actitud del hablante. Se apoyó en la pizarra.</p> <p>Trabajo en pareja, aproximadamente a los 40'. Buscaron en la página 72 de la CB</p> <p>Descripción del aula: Salón amplio de aproximadamente 10m de largo por 7m de ancho. Ventanales a lo largo de la pared de enfrente. 2 pizarrones: 1 acrílico y 1 tradicional (con este trabaja la docente). El verde tiene 4m aprox y queda en la pared de la derecha. El blanco, en la pared de fondo. Colores del aula: azul y rosado.</p>	<p>Gramática oracional</p> <p>Exposición de la docente</p>	<p>La clase se presenta como una actividad típica del enfoque gramaticalista. La actividad escritural consiste en la copia de lo transcrito por la docente en el pizarrón y el papel del estudiante es pasivo, mientras que en el docente se concentra el abordaje didáctico.</p> <p>El salón es pulcro, tiene buena ventilación e iluminación. Los directivos, docentes y estudiantes son receptivos.</p>

Cuadro 11

Tercera observación de campo (YC)

Fecha: 25-3	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. José Vicente de Unda		Docente: YC
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>La docente giró las instrucciones para la realización de la actividad alusiva a la elaboración de afiches publicitarios y propagandísticos. Dio algunos criterios de evaluación como creatividad y la organización del texto.</p> <p>La docente iba por cada grupo e iba realizando el sorteo de los temas para cada tipo de póster.</p> <p>Se presentaron dudas de los discentes respecto al sorteo, pues debían elegir dos papeles cada uno con un tema en el que no se señalaba si se trataba de publicidad o de propaganda, por lo les correspondía dilucidarlos. La profesora, por tanto, buscó repasar las diferencias entre publicidad y propaganda, a través de la técnica de la pregunta, con la que buscaba que ellos dedujesen el tipo de cartel que debían elaborar según cada tema.</p> <p>Iniciaron el trabajo grupal. A medida que se acercaba el final de la clase, la docente iba apurando a los estudiantes para que culminasen la actividad, por lo que los instó a no realizar el borrador, sino que debían hacer los pósteres directamente en la cartulina. Los que no terminasen cuando sonase el timbre, debían llevárselo al otro salón donde le correspondía la clase a la docente.</p>	<p>Abordaje didáctico comunicacional</p> <p>Desarrollo de la creatividad</p> <p>Desarrollo del pensamiento crítico</p> <p>Abordaje didáctico de la escritura</p>	<p>La actividad escritural consistió en la elaboración de los carteles publicitarios y propagandísticos de los discentes. El abordaje didáctico posibilitó la participación activa de los discentes en cada grupo. La función de la docente consistió en realimentar y en asesorar a cada grupo. Cabe decir, que la actividad desarrollada posibilitó el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico de los discentes. Sin embargo, debido al tiempo, no se pudo trabajar con la escritura como proceso ni se pudo hacer la presentación y discusión de los afiches realizados por los estudiantes.</p>

Cuadro 12

Cuarta observación de campo (YC)

Fecha: 08-5-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. José Vicente de Unda		Docente: YC
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
Los estudiantes elaboraron títeres. Cabe decir, que estos fantoches los hicieron para una obra cuyo guion debían crear los discentes. Al final de la clase, fueron sorteados los temas para las presentaciones, por lo que tuvieron que rediseñar los títeres en sus casas	Desarrollo de la creatividad	El abordaje didáctico posibilitó el desarrollo de la creatividad, y la participación activa de los estudiantes, sin embargo, no se evidenció el desarrollo de ninguna de las áreas del lenguaje, por lo que parecía una clase de manualidades. Además, los títeres debían ser creados para una obra que debían elaborar los estudiantes, no obstante, el tema para el guion de teatro fue sorteado cuando ya habían culminado los títeres. Ello implicó lo siguiente: La actividad escritural se realizó en la casa sin la orientación de la docente y los estudiantes tuvieron que rediseñar o hacer nuevos títeres que se adaptasen a la obra creada por ellos. Cabe decir, que este tipo de actividad era realizada en el segundo bloque de la clase, puesto que se correspondía a tres horas y era los viernes en la tarde, por lo que la docente las planificaba para ese horario para aprovechar el tiempo y los estudiantes se distrajesen.

Cuadro 13

Quinta observación de campo (YC)

Fecha: 27-5-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. José Vicente de Unda		Docente: YC
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>(Hubo el descanso propio de la Semana Santa, huelgas estudiantiles, actividades extraacadémicas los viernes en el liceo. Además, la investigadora tuvo que faltar a algunas clases de los miércoles, dado que le coincidían con la visita a otra institución).</p> <p>La profesora dio las instrucciones alusivas a la discusión sobre la guía referida a los textos narrativos, dramáticos y discursos. Este material fue trabajado por los estudiantes en sus casas. Les indicó que iba a evaluar la participación e interpretación de los conceptos, por lo que no importaba el hecho de no haber llenado el recurso didáctico (hubo un estudiante que se quejó porque él sí había trabajado con la guía). La docente no lo escuchó.</p> <p>La discusión consistió en que la docente daba la pregunta de la guía, un estudiante leía la respuesta que tenía, la explicaba y los otros compañeros hacían sus participaciones relacionadas con las de los otros compañeros.</p> <p>Los estudiantes tenían la confusión entre obra de teatro (títeres, espec.) y texto narrativo. La docente aclaró. Los discentes dieron ejemplos como los tres cochinitos, caperucita roja (textos leídos en primaria) y la obra de títeres que ellos iban a presentar el día viernes. Hablaron de los tipos de textos narrativos, de las formas expresivas. En cuanto al discurso, los estudiantes hablaron solo del oral. Fue un día en el que los estudiantes tuvieron la mayor cantidad de turnos nucleares. La docente buscó la participación de los discentes.</p>	<p>Diálogo</p> <p>Abordaje didáctico del texto literario</p>	<p>La clase fue participativa, los estudiantes fueron activos. La docente buscó que los estudiantes comprendiesen y explicasen los tipos de textos y ella realimentaba. Es decir, se trascendió la educación bancaria. Ahora bien, hubiese sido importante que los estudiantes hubiesen dialogado con textos narrativos y dramáticos, no solo porque hubo la confusión entre los tipos de discursos, sino que en las clases de YC se pudo evidenciar que hubo poco acercamiento a los textos literarios; además, la actividad escritural se realizó en la casa, por lo que no hubo el rol de asesoramiento del docente.</p> <p>Es importante señalar, que el material didáctico aunque se le denominó guía, realmente era cercano a un cuestionario, en el que debían responder a interrogantes sobre conceptos, por lo que no contó con actividades de inicio con las que pudiesen podido activar los conocimientos previos alusivos a los textos estudiados, tampoco tuvo secciones informativas ni actividades de algún tipo de práctica o ejercicio. Al comparar lo realizado en el aula con el objetivo de la planificación, (ver tabla 9 y anexo 4) se evidencia que no se logró la potencialidad, puesto que esta consistía en “redactar textos con fluidez y claridad ajustándose a las técnicas sugeridas”, esta implica la redacción de los tipos de textos estudiados y en la guía no hubo la creación de textos ni tampoco se entregó el guion de la obra de títeres, sino que bastó con la presentación, en otras palabras, no hubo revisión ni asesoramiento del proceso escritural. Claro está que los discentes produjeron un texto dramático, mas no hubo el</p>

Fecha: 27-5-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. José Vicente de Uda		Docente: YC
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
		<p>acompañamiento de la docente ni las mejoras en lo que se refiere a la forma del discurso escrito.</p> <p>También es necesario reflexionar sobre el hecho de que hubo estudiantes que no hicieron la guía, pero tuvieron la nota por haber participado en el aula, luego de la lectura e interpretación que hizo el compañero que sí llenó el recurso en su casa, e inclusive, podían entregar la guía después, por lo que ¿hasta qué punto se debe reforzar este tipo de actitudes? En el caso del estudiante activo que sí hizo su actividad, ¿los estaremos impulsando a no cumplir con sus compromisos estudiantiles porque igualmente se les va a premiar? O ¿acaso es una reflexión en la que se percibe una postura conductista y no constructivista o crítica?</p>

Cuadro 14

Sexta observación de campo (YC)

Fecha: 29-5-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. José Vicente de Unda		Docente: YC
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>La docente pasó la asistencia, dio las instrucciones, habló de la evaluación y de los aspectos que faltaban por evaluar, entre ellos el convivir y el conocer. Los estudiantes llevaron un atril para la presentación de los títeres. Hicieron sus representaciones. Las obras presentadas fueron:</p> <p>Maltrato animal, maltrato infantil, la rebeldía, embarazo precoz y el bullying. Los temas fueron dados por la docente, luego de la clase en la que elaboraron los títeres, por lo que tuvieron que rehacerlos. La clase fue amena. Luego de cada presentación, el grupo que acababa de presentarse se reunía alrededor de la docente y esta les daba las notas. La estudiante que interpretó el papel de Yusleidy le manifestó su inconformidad con la nota a la inv., pues sacó 13. La inv. Le explicó que era sobre 14 y aún faltaba el convivir, el conocer.</p> <p>Al finalizar las obras, la docente explicó que aún faltaban las notas del convivir que valía 3 pts y las del conocer, los otros 3 pts. También les informó sobre las actividades de las siguientes clases, en las que iban a trabajar con las otras dos guías.</p>	<p>Desarrollo de la creatividad El guion de teatro Abordaje didáctico oral</p>	<p>La creatividad de los estudiantes fue trabajada de manera dinámica. Los temas tratados posibilitaron la reflexión personal, aunque esta no pudo ser expresada, dado que por el factor tiempo no se procedió a la discusión de cada presentación. Se permitió el disfrute de cada presentación literaria creada por los estudiantes. Sin embargo, como ya se señaló en el cuadro anterior, aunque se trataba de una potencialidad de producción de textos literarios, en el aula no se trabajó ni revisó el escrito, sino solamente la presentación de la oralidad.</p> <p>En estas obras se apreció el uso del léxico regional-local lo que implica que en la creación literaria los estudiantes lo usan y valoran positivamente (en el apartado correspondiente, se trata este tema).</p>

Cuadro 15

Séptima observación de campo (YC)

Fecha: 05-6-2019	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. José Vicente de Unda		Docente: YC
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>La docente pasó la asistencia e iniciaron la discusión de la guía 2, alusiva a la anticipación, paráfrasis, inferencias, conclusión.</p> <p>La profesora pidió que comenzase una de las estudiantes en particular pues debía ir para catecismo. La estudiante no hizo la reflexión de la primera pregunta, pero sí respondió los conceptos de la siguiente. Luego de la participación de la joven, volvieron a la pregunta 1 que consistió en hacer una reflexión a partir de la frase “Haber perdido una competencia” (ver anexo 1, ítem 5 de la guía). Hubo reflexiones en las que se observó madurez y creatividad. Algunos niños se acercaban furtivamente a la investigadora para que los ayudase a entender el concepto de paráfrasis. Hubo discentes que le manifestaron a la docente el hecho de que no entendían qué era parafrasear, por lo que no podían intervenir. La profesora hizo la realimentación respectiva.</p> <p>Luego de terminar con las definiciones, la profesora pidió continuar con la guía 3 (ver anexo 2). Esta trata sobre los recursos expresivos y las imágenes sensoriales. Continuaron con la misma dinámica de discusión de las anteriores guías: un estudiante leía la respuesta, hacía su interpretación, luego los otros estudiantes también comentaban sus interpretaciones.</p> <p>Unos estudiantes se acercaron a la investigadora para que les explicase símil y comparación.</p> <p>En esta clase, como en la mayoría de este salón, los estudiantes participaron activamente. La docente organizaba los turnos de intervenciones y realimentaba al finalizar algún concepto.</p>	<p>Diálogo Discusión socializada</p> <p>Abordaje didáctico de la comprensión</p> <p>Abordaje didáctico literario</p>	<p>La clase fue participativa, los estudiantes fueron activos. La docente buscó que los estudiantes comprendiesen y explicasen los contenidos tratados en ambas guías. Es decir, se trascendió la educación bancaria. Ahora bien, hubiese sido importante que los estudiantes hubiesen dialogado con textos en los que hubiesen puesto en práctica el desarrollo de los temas tratados.</p> <p>La actividad escritural nuevamente se realizó en la casa por lo que no hubo el acompañamiento de la docente para asesorar a los estudiantes, no solo en los aspectos formales, sino también en la comprensión de los textos leídos, por lo que se puede apreciar que existe la tendencia a desarrollar en el aula solo las actividades que resultan atractivas.</p> <p>En cuanto a ambas guías, pese a que son principalmente cuestionarios, sí se observan (ver anexos 1 y 2) actividades prácticas como la ampliación de una idea y la aplicación de los conceptos: anticipaciones, paráfrasis, inferencias y conclusiones en un artículo que debían buscar y pegar los discentes en la guía 2. Cabe decir que esa primera actividad práctica, se discutió en el aula y posibilitó la expresión de la personalidad de los estudiantes, así como la reflexión sobre el ganar y el perder. Mientras que en el otro recurso instruccional, les correspondió dar ejemplos sobre los tipos de imágenes, lo que estimula la lectura fragmentaria y focalizada de textos literarios y se pierde el disfrute estético de los mismos.</p> <p>Hubo una actividad planteada en la guía y discutida en la clase en la que explicaron el significado de algunas expresiones populares,</p>

Fecha: 05-6-2019	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. José Vicente de Uda		Docente: YC
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
		<p>lo que implicó el uso y reconocimiento de venezolanismos como musiu (sobre este tópico se profundiza en el quinto momento de la tesis).</p> <p>Ahora bien, con el trabajo de ambas guías el mismo día se pierde la secuencia didáctica y discursiva de la clase, pues se pasa de la comprensión de textos a los recursos expresivos literarios.</p>

Cuadro 16

Octava observación de campo (YC)

Fecha: 12-6-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. José Vicente de Unda		Docente: YC
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
La docente organizó a los estudiantes en equipos. Los estudiantes elaboraron el álbum “Creaciones literarias”. Fue una clase en la que transcribieron textos como adivinanzas, poesías y narraciones de diversos autores. Además, los discentes crearon sus propios textos, según los temas sorteados en cada grupo. Ejemplos de tópicos: Árbol encantado (cuento), fresa (adivinanza) y amistad (poema).	Abordaje didáctico de la escritura Abordaje didáctico de la literatura	Con el abordaje didáctico de la literatura se posibilitó la lectura de textos literarios seleccionados por los estudiantes, además esta escogencia partió del disfrute de los discentes. En cuanto a la escritura, se partió de la lectura de los textos literarios lo que permitió el acercamiento y reconocimiento de los textos narrativos y líricos, lo que estimuló la creación literaria de los estudiantes. Fue por tanto, una estrategia atractiva que impulsó la participación activa de los estudiantes y el proceso escritural en el aula de clases. Además, el abordaje didáctico posibilitó que la docente orientase la actividad escritural, por lo que fue una clase en la que se evidenció un enfoque distinto de la concepción de la escritura, en el que se percibió como proceso y no como producto.

Se aprecia en las clases, la creatividad de la docente YC en el proceso de enseñanza, dado que busca la manera de que los estudiantes hagan actividades prácticas como la elaboración de avisos publicitarios y propagandísticos, títeres, así como álbumes literarios en los que no solo transcriben textos literarios de diversos autores, sino que los estudiantes crearon y escribieron sus poesías o cuentos, según instrucciones dadas por la profesora. Además, la facilitadora usó diversos recursos didácticos entre los que se encuentran: guías diseñadas por ella (ver anexos 1 y 2), la Colección Bicentenario y por supuesto, la pizarra.

Se evidencia que en las clases, hay poca actividad escritural. En una de ellas, solo se trató la escritura desde la concepción de transcripción de marcas gráficas; además, fue una clase gramatical. También, hubo espacios en el aula para la escritura entendida como proceso de construcción y de reconstrucción de significados, específicamente, en las actividades de elaboración de avisos publicitarios y propagandísticos; al igual que en la elaboración del álbum literario. Fuera del aula, los discentes trabajaron con la escritura, por ejemplo para responder las tres guías y el guion de teatro de fantoches. Específicamente, en esta última hubo el proceso de diálogo, aunque no se constató la revisión de la docente.

Desde la percepción del enfoque de enseñanza de escritura utilizado en la clase, se observa una tendencia a concebir la escritura como producto, dado que no se observa la elaboración de borradores como en el de proceso, tampoco tiene una noción funcional, es decir, en el uso de la lengua como instrumento de comunicación, lo que contrasta con el objetivo de primer año del Sistema Educativo Bolivariano (2007) y con el objetivo del programa de educación básica (1987) ya señalados al principio de este apartado (es importante indicar, que se compara con los programas de primer año –o de séptimo-, dado que la clase se corresponde con ese mismo año). No se puede decir que es gramatical, puesto que no se sustenta en la prescripción de la lengua y lo principal no es la clase de morfología, sintaxis y ortografía. Quiere decir lo anterior, que en esta clase no hay un enfoque de enseñanza de la escritura determinado.

	incluyendo la morfología, la sintaxis y la fonología.		
Estudiante AM	<p>Inv.: ¿Te gusta escribir? AM: Sí Inv. ¿Qué escribes? AM: Las clases, porque no me pongo a escribir... a escribir historias... nada.</p>	<p>Gusto por la escritura Concepción de la escritura</p>	<p>La escritura es considerada solo desde el ámbito académico, sin concebirla desde la creatividad.</p>
Estudiante EP	<p>Inv.: ¿Te gusta escribir? EP: Sí, también me gusta redactar textos, como el que leí hoy. Ese lo hice yo con mis propias palabras. Full de errores ortográficos, pero... Inv.: Ahora, te pregunto, tú misma dices “full de errores ortográficos” EP: (Interrumpe) Sí, yo soy una persona que leo... o sea... me encanta leer... todo tipo de lecturas me gustan, menos las de terror porque... me puede dar miedo (risas), pero... no sé... los horrores... horrores... no errores, horrores ortográficos que tengo al escribir son patéticos. Tengo una caligrafía aceptable pero los horro... los errores por todos lados siempre me he criticado eso, porque todo el mundo dice que “un buen lector... este... no tiene... no tiene una ortografía y caligrafía adecuada “pero no sé, siempre tengo las ¿Confusión? En palabras y... cómo se escriben, con qué letras van, hasta cómo se escriben números</p>	<p>Gusto por la escritura Concepción de la escritura Visión prescriptiva de la escritura</p>	<p>La escritura es considerada como un proceso creativo que debe cuidar el formalismo de la ortografía y de la caligrafía.</p>
Estudiante IS	<p>IS: (razones por las que le gusta la clase de Castellano): Que... Es que a veces nosotros podemos hacer obras de teatro y también nos enseñan los... los significados de palabras que no sabemos y... y que nos enseñan... a no tener errores ortográficos y de los acentos. Inv.: Mmm... ¿Te gusta escribir? IS: Sí... cuando me</p>	<p>Visión prescriptiva de la escritura Concepción de la escritura La escritura en la clase de Castellano</p>	<p>El abordaje didáctico de la escritura es prescriptivo y estimula la pasividad del estudiante. La escritura es considerada como un proceso creativo que debe cuidar el formalismo de la ortografía, al menos,</p>

	<p>inspiro... Cuando estoy sin hacer nada, empiezo a escribir</p> <p>Inv.: Pero sí escribes bastante con el celular</p> <p>IS: Sí, sí (risas)</p> <p>Inv.: Y por qué esa diferencia entre escribir con el celular bastante y la de escribir para la clase de Castellano, por ejemplo</p> <p>IS: Eh...</p> <p>Inv.: No te preocupes, eso lo escucho yo nada más.</p> <p>IS: Por ejemplo cuando... en... en el teléfono uno escribe bastante porque está hablando con los amigos cosas así, Pero en la clase de Castellano... eh... uno solamente escribe así... ay... cuando solamente escribe así... ay... cuando la profesora dicta o cosas así, pero no me gusta tanto porque a veces es muy cansado.</p> <p>Inv.: ¿Has escrito algún texto de manera libre en la clase de Clase de Castellano? Me explico...</p> <p>IS: Cuento... eso</p> <p>Inv.: Sí, que te hayan mandado a escribir un texto de... con algún tema de tu interés... cuento, poesías ¿nada?</p> <p>IS: Ah no, sí, una poesía</p> <p>Inv.: ¿Te gustó escribir la poesía?</p> <p>IS: Sí</p>		<p>en el ámbito académico.</p>
--	---	--	--------------------------------

En cuanto a la perspectiva de la profesora, se constata que en la escritura solo considera las formas gráficas, específicamente lo que se refiere a la caligrafía (esta no es trabajada en el aula de Castellano) y la gramática:

“En cuanto a la escritura...eh... tenemos el... tenemos a la profesora de comercio que se encarga de la parte de la caligrafía...”.

“¿Cómo implemento la escritura? Bueno, también los que no pudieron comprar la guía, tenían la facilidad también de hacerlas en el cuaderno...”

“Profesora usted mejor que nadie sabe lo importante que es la gramática ya que juega un papel fundamental. A través de su aplicación podemos enseñar la estructura de las palabras, formar oraciones; incluyendo la morfología, la sintaxis y la fonología.”

En la primera respuesta, se corrobora lo expresado en párrafos anteriores: La docente concibe la escritura como la transcripción de marcas gráficas. Específicamente, debe ser una escritura con una buena caligrafía. Además, en la segunda contestación se manifiesta el ejercicio de la escritura como copia de lo escrito por la docente en la guía, dado que no se refiere a la escritura como construcción de las respuestas de la guía, sino que implementa la escritura en el caso de aquellos estudiantes que no pudieron comprar la guía, la transcribieron en los cuadernos. En otras palabras, copiaron las preguntas en el cuaderno, a diferencia de aquellos que sí pudieron comprar las guías. Cabe preguntarse: ¿Acaso los estudiantes que compraron las guías no escribieron? Sí lo hicieron, solo que ellos respondían las preguntas; mientras que los discentes que no las adquirieron, además de construir sus contestaciones, tuvieron que copiar los planteamientos de la docente.

Luego, la investigadora preguntó sobre el papel de la gramática en la escritura y la contestación implica que es un soporte, un fundamento porque enseña la forma de las palabras y de las oraciones, lo que se corresponde con la concepción prescriptiva o tradicional de la gramática, tal como lo indica Andrés Bello en el prólogo de su libro, escrito en el siglo XIX al referirse a la obra de Vicente Salvá: “...como un libro que ninguno de los que aspiran a hablar y escribir correctamente nuestra lengua nativa debe dispensarse de leer y consultar a menudo.” (1977, p.22), es decir, la gramática tradicional o prescriptiva busca dictar las normas para el uso correcto de la lengua materna. En otras palabras, la profesora mantiene esa concepción de la gramática para la enseñanza de la escritura.

Esto coincide precisamente con lo ya observado en las aulas de clases, en las que hubo pocas actividades de escritura. Sin embargo, hubo actividades en el aula en las que escribieron de manera creativa, lo que posibilita la construcción y

reconstrucción de textos, lo que se observó en la elaboración de afiches con fines propagandísticos y publicitarios, en algunas respuestas de las guías en las que se les pedía la redacción de textos narrativos, en el guion de teatro de títeres (aunque no se formalizó la entrega por escrito) y en el álbum literario. Además, hubo proceso escritural como diálogo constructivo y reconstructivo desde las casas de los estudiantes, porque ellos redactaron las guías y crearon sus textos literarios fuera del aula. Por ende, es difícil precisar el enfoque de enseñanza de escritura seguido por YC, aunque en su discurso se denota una concepción gramaticalista y de transcripción legible de la escritura.

En cuanto a los estudiantes, se constata que tienen un punto de vista gramatical y prescriptivo de la escritura:

EP: “también me gusta redactar textos, como el que leí hoy. Ese lo hice yo con mis propias palabras. Full de errores ortográficos...”

KB: “yo les reviso el cuaderno a los demás, verdad, entonces les veo, errores, horro... perdón, horrores ortográficos, esos no me gustan... a la vez me gusta Castellano porque enseña a uno a cómo escribir y hablar... las palabras... pues... y a la vez no me gusta porque... por la tilde...”

IS: “Es que a veces nosotros podemos hacer obras de teatro y también nos enseñan los... los significados de palabras que no sabemos y... y que nos enseñan... a no tener errores ortográficos y de los acentos.”

En las respuestas se muestra cómo la ortografía es parte importante del proceso escritural. En dos de las contestaciones (KB e IS), se referían a la clase de Castellano, las razones por las que les gusta. Mientras que la de EP alude a su interés por la composición literaria. Además, en una de las respuestas se señala el carácter normativo de la clase de Castellano: “...porque enseña a uno a cómo escribir y hablar... las palabras... pues... y a la vez no me gusta porque... por la tilde...”. Lo dicho por los estudiantes plantea la visión prescriptiva del área de lengua, aunque lo único que se evidenció en el aula fue la clase relacionada con la gramática, mas no de ortografía; lo que hace suponer que traen esta noción desde la primaria.

Ahora bien, luego de revisadas las respuestas de los actores sociales, es importante cotejar lo dicho anteriormente con la planificación de la docente (ver anexos 3 y 4). Seguidamente, se presentan los objetivos, contenidos y actividades relacionadas con la escritura:

Cuadro 18

Objetivos, contenidos y actividades relacionadas con la escritura (YC)

PEIC/PA	Potencialidad	Aspectos sociocognitivos	Técnicas usadas en las estrategias de aprendizaje	Técnicas de evaluación	Actividad observada
PEIC: La lectoescritura como medio transformador del nuevo ciudadano PA: Las técnicas de estudio	Fase II				
	Reconocer el sujeto y predicado en oraciones básicas	HACER: escribe oraciones determinando las partes de la oración	Exposición Preguntas socializadas	Observación Taller	Clase expositiva
	Utilizar las categorías gramaticales en oraciones complejas	HACER: Escribe oraciones complejas	Preguntas socializadas	Observación Prueba	Clase expositiva
	Demostrar habilidad y destreza para la creación de afiches para publicidad y propaganda, vinculado con el PA	HACER: Elabora afiches vinculado con el PA.	Exposición Preguntas socializadas	Producción escrita Observación	Clase de publicidad y propaganda. Elaboración de avisos publicitarios y propagandísticos
	Fase III				
	Redactar textos con fluidez y claridad ajustándose a las técnicas sugeridas	CONOCER: explica las técnicas de redacción HACER: aplica las técnicas de redacción al llenar guía	Exposición Preguntas socializadas	Observación Producción escrita	No se evidenció
Construir opiniones partiendo del párrafo	CONOCER: identifica idea principal, secundaria,	Exposición Preguntas socializadas	Observación Producción escrita	Discusión de la guía 2	

PEIC/PA	Potencialidad	Aspectos sociocognitivos	Técnicas usadas en las estrategias de aprendizaje	Técnicas de evaluación	Actividad observada
	vinculado con el PA	conclusiones en el párrafo HACER: infiere, anticipa, parafrasea y realiza conclusiones sobre un tema.		Discusión socializada	
	Redactar textos con intención artística	HACER: redacta historia considerando los recursos expresivos, e imágenes sensoriales	Pregunta socializadas	Observación Producción escrita Discusión socializada	Discusión de la guía 3 y elaboración de álbumes literarios

Nota: Información tomada de Registro de planificación y evaluación de la Profesora YC, primer año, 2014-2015 (anexos 3 y 4) Registro de observaciones de las clases (fuente propia)

En el cuadro 18 se ratifica lo expresado en los párrafos anteriores, puesto que se evidencia que la actividad escritural se realizó principalmente, en las casas de cada estudiante, mientras que en el aula, se procedió a conversar sobre lo escrito. Esto implica que no hay un proceso de escritura acompañado por la docente, sino que el texto es concebido como producto, como algo que hacen los estudiantes sin la orientación ni la revisión de la profesora. Sin embargo, es necesario decir que sí hubo algunas actividades de escritura en el salón. En la fase II se observó: Copia de lo escrito en el pizarrón (clase de gramática), examen escrito y la elaboración de avisos publicitarios y propagandísticos. En la fase III, aunque la mayor parte de las potencialidades giraban en torno a la redacción, en el aula únicamente se evidenció la elaboración de los álbumes literarios.

Además, las dos últimas potencialidades (fase III) fueron trabajadas con unas guías didácticas elaboradas por la docente. En la guía #2, se trabajó con anticipación, paráfrasis, inferencias y conclusiones; por último, en la guía #3, con contenidos afectivos e imágenes sensoriales (ver anexos 1 y 2).

Es importante señalar por una parte, que estos recursos didácticos son más cercanos a un cuestionario, puesto que solo tienen preguntas organizadas de la siguiente manera: concepto y ejemplo o ejercicio. A manera de ilustración: La guía No 2, inicia con 4 preguntas alusivas al párrafo: ¿Qué es un párrafo?, ¿cómo se reconoce un párrafo?, ¿qué es la idea principal de un párrafo? y ¿qué son las ideas secundarias de un párrafo? Luego, aparece la siguiente instrucción: Recorta un artículo y contesta. Después, hay interrogantes relacionadas con la cantidad de párrafos y de escritura de las ideas principales del párrafo. Posteriormente, solicita un resumen del artículo en el que utilice las ideas principales de cada párrafo. Por último, deben crear un párrafo en el que usen como idea la siguiente: “Haber perdido una competencia no siempre es una derrota”.

En la guía No 3, hay ítems como los siguientes: Define y da ejemplo de cada uno de los siguientes recursos expresivos (pide uno por uno). De acuerdo con el Programa para el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje en la universidad de la república (ProEVA, 2016), toda guía didáctica debe tener los siguientes elementos: “Título o tema, objetivos, requisitos previos, Contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), estrategias metodológicas, actividades, recursos didácticos, temporalización y evaluación. Lo anterior confirma lo que ya se había expresado en cuanto a la estructura de la guía, dado que solo cuenta con actividades en las que cada estudiante responde preguntas.

Sin embargo, aunque no cumplen con la estructura que debe tener este tipo de recurso, sí se logró la potencialidad relacionada con la guía N° 2: construir opiniones partiendo del párrafo vinculado con el PA. En este recurso no solo había interrogantes alusivas al conocer, sino que a los estudiantes les correspondió crear textos. Uno de ellos, consistió en la ampliación de una frase dada por la docente: “Haber perdido una competencia no siempre es una derrota”. En esta actividad escritural, los estudiantes construyeron sus opiniones, las que se vislumbran con una gran madurez. Ejemplos de ellas (tomados de la transcripción de la clase de fecha: 05-6):

Est._a” Perder una competencia, etcétera, no siempre es una derrota ya que de eso se aprende y no siempre podemos ganar. Alguna vez también perdemos, pero no quiere decir que debemos estar bravos si no feliz de haber participado”.

Est._b “Haber perdido una competencia no siempre es una derrota. En la vida casi todo es competencia. Competimos contra la familia, por los amigos, por los negocios, el dinero y el amor, entre muchas otras cosas. En un círculo contenido por la sociedad, pero el que hayas perdido en un juego o en una apuesta o te roben el chico que te gusta o que hayas perdido una competencia o no hayas pasado una prueba no significa una derrota. Cada vez que expresamos que hasta aquí llegamos, que ya no damos nada más, no nos damos cuenta que apenas es el comienzo de una nueva oportunidad para poder lograr y superar todos los ... (no se captó lo dicho en la grabación –nscg-) que hemos pasado. Así como los grandes pensadores de la historia, de la religión, de las ciencias, de la física tuvieron alguna vez, pero esa fue la oportunidad para seguir adelante y detener los obstáculos que se le presentaron Todos nosotros como seres humanos también nos equivocamos y nos levantamos de todas aquellas cosas que nos hicieron caer cuando nos sentíamos débiles y no podíamos más. Teníamos que recuperar fuerzas para recobrarlos como estudiantes, como profesor, como padre y madre, como personas para que así ... (nscg) luchar contra la adversidad... (nscg) sino contra nosotros mismos para poder superarnos y evolucionar y no sentirnos derrotados porque de cada error aprendimos a mejorar ... (nscg) ya que en el camino es un paso al frente”.

En ambos textos se manifiesta la construcción de la escritura (la investigadora los buscó por internet para verificar que no los hubiesen copiado). Se evidencian los conocimientos, afectos y valores de sus autores. El contenido de cada texto es extraordinario, pues los discentes de primer año demuestran una madurez y un conocimiento de la vida como si se tratase de personas adultas. Hablan del perder en una competencia” como una enseñanza de la vida, por lo que se debe asumir con alegría y madurez para continuar en la lucha. Lucha que debe existir en diversos momentos de la vida de una persona, tanto en lo particular como en lo social.

En otro orden de ideas, es importante reflexionar sobre la lectura en el aula de clases. Esto obedece a que diversos autores, entre ellos Torres (2002) quien considera

“la lectura y la escritura como un binomio complejo” (p.2) que requiere una planificación según el nivel escolar. Esto quiere decir, que no se puede trabajar la redacción de textos escritos sin haber posibilitado la lectura en el salón. En palabras de la misma autora, una complementa a la otra (ídem, p. 3). Por lo tanto, en el aula de Castellano debe trabajarse la lectura y la escritura de manera inseparable.

Fraca de Barrera (2003), por su parte, considera que el escritor experto “lee dos veces” (p.69) y esto ocurre tanto al momento de escribir como al momento de revisar y mejorar su escrito; además, en el proceso de planificación de la lectura, el escritor busca una diversidad de textos que lo ayudan a formarse un criterio y a argumentar (ídem). Vemos aquí dos aspectos que ayudan a explicar la complementariedad de la lectura y la escritura: En el primero, el escritor al cumplir esa función, realiza los procesos de producción y comprensión, es decir, lee y escribe su propio texto; mientras que en el segundo, señala que se apoya en otros textos. Como se evidencia, para escribir como un experto, además de practicar y de revisar su propio escrito, debe sustentarse en otros autores. En otras palabras, se confirma lo ya expresado: para la enseñanza de la escritura hay que tomar en cuenta la lectura. En este sentido, es importante revisar la valoración dada a la lectura por los actores sociales.

Cuadro 19

La lectura. Entrevistas a YC y a sus estudiantes

Informantes clave	Información	Categoría	Interpretación
Docente	<p>Inv. ¿Y la lectoescritura y las técnicas de estudio cómo las aborda en clases?</p> <p>Doc. La lectura porque... uno hace un diagnóstico y uno lo que pasa es que el tiempo es como muy corto para, pa.. para sacarle provecho, por decirlo así.. porque no es igual estar en una escuela que estar aquí en un Liceo. Eso es otra cosa que no compagina muy bien con la información que nos bajaron del currículo, verdad, porque no es igual a estar con</p>		

Informantes clave	Información	Categoría	Interpretación
	<p>niños seis horas en un aula, que una pueda dividir bien su planificación, a estar una hora, o un bloque de dos horas para.. para un contenido específico. Ehh, en cuanto a los proyectos de aprendizaje, bueno la lectura se lee.. más que todo a cada niño, abrimos una lectura y cada niño va leyendo un párrafo para ver cómo va mejorando el estudiante...</p> <p>Inv: ¿qué método o qué estrategias utiliza para abordar la enseñanza de la lectura y escritura en tan poquitos horas?</p> <p>Doc: la estrategia que utilizo es esa. Vamos a suponer: vamos hacer una lectura bien sea para reflexionar, ehh, bien sea para que tenga que ver con el contenido que vamos a tratar dentro del aula y cada estudiante pues lee... Esa es una estrategia. y bueno, decirle a los muchachos que practiquen la lectura en su casa, porque recuerde que con poquito tiempo escucharte 36 estudiantes acá en el aula, uno por uno... no podemos lograr la totalidad en sí de los contenidos...</p> <p>(Pregunta referida a las expresiones populares) Bueno, fijese que a mí me gusta mucho lo de leer.... De..... leer los cuentos de de..... así expresiones populares. Primero una en una oportunidad yo traba.....Más que todo práctico la lectura en en la parte de 4° y 5° año verdad, que se ve más literatura y allí los muchachos tienen que leer y es verdad, o sea, uno ve la experiencia con la literatura nuestra y como que disfrutan más, gozan más, porque se ríen de las mismas expresiones populares que allí se escriben. Pues esa parte la consideré de esa forma: de que los muchachos valoren un poco lo nuestro, nuestras expresiones populares y alguna, algunas cosas</p>		

Informantes clave	Información	Categoría	Interpretación
	que lamentablemente las estamos obviando por culpa de la tecnología o no sé. El muchacho está cada vez más,.. está.... se está dejando embarcar más por la tecnología que por la lectura de los libros y eso.		
Estudiante EP	<p>Inv.: ¿Te gusta leer? EP.: Me encanta. Siempre digo que la lectura es mi vida</p> <p>Inv.: Qué te... ¿Qué textos has leído? Por ejemplo, los que más te gusten. EP.: Bueno, en español, por ejemplo...</p> <p>Inv.: No, en italiano también puedes decirlo EP.: No, libros en italiano todavía no he leído ...mi... este... le... la... el libro que me encantó fue que me fascinó mucho y que hoy en día lo sigo leyendo... fue “Moby Dick” de Herman que ese libro naguará yo lo leo... yo lo he leído como unas 20 veces... el libro yo no lo tengo, siempre me lo presta mi primo.</p>		
Estudiante IS	<p>Inv.: ¿Qué textos has leído? ¿Qué tipo de texto? Por ejemplo: Cuento, novelas, poesías... IS.: Bueno, he leído libros. Libros como “Bajo la misma estrella” (novela de John Green)... eh... “La culpa es de la vaca”... eh...</p> <p>Inv.: En Castellano, aquí, ¿Qué has leído? Castellano de Primer año IS.: Los libros que nos han dado</p> <p>Inv.: ¿La colección Bicentenario? IS.: Ajá</p> <p>Inv.: Alguna historia que te haya gustado IS: No, no hemos tenido así como tal historias.</p>		
Estudiante AM	<p>Inv. ¿Te gusta leer? AM.: Más... o menos. Sí hay cosas que de repente me</p>		

Informantes clave	Información	Categoría	Interpretación
	<p>interese me pongo a leerlas Inv.: Por ejemplo, ¿Sobre qué te gusta leer? AM.: Umm... Información... es lo que leo más que todo porque el libro cuando veo un libro lo veo por la mitad. Inv.: Pero información sobre qué, más o menos te gusta leer AM.: Cualquier tipo de información, me gusta investigar más allá de lo que dicen los profesores cuando vamos a investigar, al momento cuando vamos a exponer uno se expresa mejor.</p>		

En cuanto a la lectura, en un primer momento se aprecia que la docente la concibe desde la decodificación, la fluidez, es decir, estima que se debe practicar la lectura oral en el aula, no obstante, este tipo de actividad no se observó en ninguna de las clases. En un segundo momento, la profesora menciona que usa textos reflexivos, relacionados con el contenido a tratar en la clase y literatura regional. Es necesario señalar que en el aula sí se percibió este tipo de lecturas, excepto la literatura regional, lo que coincide con lo dicho por YC, que las realiza con los estudiantes de diversificado.

En lo que respecta a los estudiantes, se nota que les gusta leer. Inclusive, una de ellas manifestó que "...la lectura es mi vida". Dos de ellas mencionaron libros que han leído como: "Moby-Dick" de Herman Melville, "Bajo la misma estrella" de John Green y "La culpa es de la vaca" de Jaime Lopera y otros. La otra discente, mencionó que le gusta leer textos informativos que la ayuden a prepararse para las clases e "...investigar más allá de lo que dicen los profesores". En cuanto a las lecturas realizadas en la asignatura, IS señaló que solo habían revisado los libros de la Colección Bicentenario, lo que no es del todo cierto, porque ya para la fecha de la entrevista (05-6-2015), se había discutido la guía 2, la cual tenía 2 actividades en las

que debían buscar algún artículo (no especifica el tipo: periodístico, de opinión...) y resumirlo, así como hacer anticipaciones, paráfrasis, inferencias y conclusiones.

Es necesario destacar, que la mayor parte de las lecturas realizadas en estas clases, se referían a los aspectos informativos relacionados con los contenidos de la planificación. Solo al final de la última fase, clase del 12-6, hubo la lectura de textos literarios, dado que como se mencionó en párrafos anteriores, los estudiantes elaboraron el álbum “Creaciones literarias”, en el que transcribieron: adivinanzas, poesías y narraciones de diversos autores; a la vez, crearon sus propios textos. Es decir, en esta última clase se evidenció el binomio lectura – escritura. Lo anterior implica lo ya señalado: la docente tiene una visión ecléctica de la enseñanza de la escritura en la búsqueda de lograr el aprendizaje de sus estudiantes.

En lo que respecta a la planificación y los currículos usados en las aulas de clases, se evidencia lo siguiente:

Cuadro 20

Contenidos de la planificación y su relación con los programas usados por la docente (YC).

Planificación (Potencialidades)	Currículo Bolivariano (pp.214-216)	Programas de Educación Básica 7º grado (pp.49-57)	Colección Bicentenario
Reconocer el sujeto y predicado en oraciones básicas	Sistematización de los contenidos gramaticales	Elementos básicos de la oración	La oración (p.37) Sujeto y predicado (p.52) El sujeto. Relaciones de coordinación, subordinación y concordancia (p.67) El predicado. Complementos del verbo (p.82)
Utilizar las categorías gramaticales en oraciones complejas	Sistematización de los contenidos gramaticales		Sustantivo Adjetivo Verbo
Demostrar habilidad y		Técnicas usadas en la publicidad y en la	

Planificación (Potencialidades)	Currículo Bolivariano (pp.214-216)	Programas de Educación Básica 7° grado (pp.49-57)	Colección Bicentenario
destreza para la creación de afiches para publicidad y propaganda, vinculado con el PA.		propaganda (objetivo específico 2.3, p.35)	
Identificar texto narrativo y texto dramático	Diferentes formas de expresión (la narración, descripción y diálogo). Otras producciones: el cuento	Narrativa: Discurso lineal, relaciones entre los personajes y perspectiva del narrador (obj.3.1, p.39) La dramatización. Elementos caracterizadores del texto dramático: La presencia de diálogos y las acotaciones. El teatro de títeres (obj.3.3, p.46)	Mito (p.17) Descripción (p.32) Narración personal (p.114) Diálogo (p.135) Poema o cuento (p.152)
Redactar textos con fluidez y claridad ajustándose a las técnicas sugeridas	El Lenguaje como expresión del pensamiento sociopolítico y económico del ser humano La carta oficial, la anécdota y el resumen	Elaboración de trabajos escritos	Carta (p.46)
Construir opiniones partiendo del párrafo vinculado con el PA	El Lenguaje como expresión del pensamiento sociopolítico y económico del ser humano.	Comparación y contraste de opiniones (obj. 2.3, p.35)	Exposición concreta de puntos de vista (p.62) Ensayo corto (p.98)
Redactar textos con intención artística	Textos literarios y no literarios. prosa y verso. Medición de verso de arte menor, tipos de rima y recursos expresivos (el símil y la metáfora entre otros).	Textos con intención artística	Diálogo (p.135) Poema o cuento (p.152)

Nota: Información tomada de Planificación de la docente, año escolar 2014-2015. Sistema Educativo Bolivariano (2007). Programa de estudio 7° grado, tercera etapa, Educación Básica, Castellano y Literatura (1987). Lengua 1. Palabra de identidad. Primer año. Lengua y literatura (2012).

En el cuadro 20 se observa que el programa de 1987 es el que mayormente utilizó la profesora para la construcción de la planificación, dada la coincidencia léxica entre las potencialidades y los contenidos del currículo de séptimo grado; aun cuando en la entrevista, la docente señaló que usaba el Currículo Bolivariano y la Colección Bicentenario. Seguidamente, se muestra el diálogo:

“Inv: ...¿ya ustedes vienen trabajando con el currículo bolivariano?

Doc: Sí

Inv: Y este se va a mantener o viene otro, por eso se hicieron las mesas de trabajo para poder... para ver qué se mejora, sí que mejora por parte del ministerio a través de los que nosotros hicimos.

Doc. El currículo en sí, este... seguimos trabajando con el mismo, lo que pasa es que de acuerdo al contenido, en cada una de las asignaturas claro, recuerda que eso también depende de conocimiento, o sea, de la experiencia que uno tenga, porque, vamos a suponer, en el área de lenguaje, no sé si usted ha revisado los... la colección Bicentenario, una parte muy buena, hay cosas muy prácticas para la para los muchachos y que uno puede seguir la secuencia. Pero hay mucho contenido que se pierden aquí...

Inv: ¿Y ustedes, entonces, los contenidos los.. para la planificación los toman en cuenta por el currículo bolivariano y la colección Bicentenario (interrumpió la docente)..

Doc: ¡Ajá!

Inv: ¿Los toman de allí?

Doc: Sí”

Por supuesto, hay que destacar que aunque el programa de la década del 80 marcó la pauta, en los otros textos también se evidencia gran parte de los contenidos tratados. Otro aspecto a considerar en estas reflexiones, es que la Colección Bicentenario (CB) es una serie de libros-texto, sin embargo, tanto la docente de estas

reflexiones como los demás que fueron observados y entrevistados, expresaron que lo utilizan para la planificación. Este uso de la CB responde a la confusión presentada entre los docentes de Educación Básica, puesto que para el momento de recabación de la información no había un currículo oficial vigente. Según Rodríguez Trujillo (2012), el SEB

...fue objeto de severas críticas de parte de los docentes, ante las insuficiencias pedagógicas, el sesgo ideológico, la irrelevancia de sus contenidos, la organización, el estilo de redacción, como también por el proceso vertical e inconsulta seguido en su elaboración. Las autoridades retiraron el proyecto prometiendo abrir el debate en el año 2009, promesa incumplida hasta el presente... (p.57).

En la cita de Rodríguez Trujillo se aprecia lo que se había indicado en párrafos anteriores: El SEB fue retirado en el 2009 y hasta el momento de observar y de entrevistar a los actores sociales (año escolar 2014-2015), no había un currículo oficial, sino que lo más reciente eran los libros de la CB y los contenidos de las computadoras Canaima. Esto fomenta la confusión entre los docentes a la hora de buscar el recurso que lo guiará en la planificación. Por ello, usan desde los programas de 1987 hasta los libros de la CB a la hora de construir el plan de cada lapso o fase escolar.

En lo que respecta a la enseñanza de la escritura, en la segunda fase se evidencian dos potencialidades relacionadas al análisis sintáctico de oraciones simples y complejas. Solo lo relacionado con las oraciones simples aparecen en los tres documentos usados como currículos; el referido a las oraciones complejas se vislumbra en la CB. Al mismo tiempo, es interesante la importancia dada a la gramática en la planificación, puesto que en la segunda fase se corresponde con el 50% de los contenidos trabajados. Cassany (1990), señala que la didáctica de la escritura fundamentada en el dominio de las estructuras sintácticas, morfológicas y ortográficas (p.64), ya sea de las oraciones o del texto, es el enfoque gramatical. Quizás nos encontramos aquí con una búsqueda de la docente hacia esta perspectiva.

Mostacero (2010) por su parte, señala “...que la complejidad escritural depende, más bien, del tipo de modalidad enunciativa y/o discursiva, más que de la cohesión gramatical o de la falta de atención para fijar la ortografía.” (p. 13). Esta cita implica que la didáctica de la escritura debe ir más allá que los aspectos gramaticales, por lo que se debe considerar el género de cada texto, los aspectos pragmáticos y a quién va dirigido. También supone que se trabajen la acentuación, la ortografía y la morfosintaxis, mas no como lo fundamental. Esto contrasta con lo planificado por la docente, dado que como se indicó anteriormente, el 50% de las potencialidades de la segunda fase se correspondió con la sintaxis, específicamente, con la estructura de las oraciones.

En la segunda fase, hay otra potencialidad que se refiere a la escritura, específicamente la alusiva a los afiches publicitarios y propagandísticos. Es necesario señalar que esta potencialidad aunque solo aparece registrada en el programa de séptimo grado, es cercana a las nuevas tendencias en la enseñanza de la escritura, puesto que se fundamenta en el tipo de texto y no en la gramática. Así mismo, este trabajo implicó la reflexión crítica de los estudiantes, al diferenciar la finalidad de la publicidad y de la propaganda. Inclusive, la docente al sortear los temas para cada grupo, no les indicó a cuál tipo de texto se refería, por lo que los estudiantes tuvieron que inferir de qué se trataba.

En la tercera fase, se observa que el 75% de las potencialidades se relacionan con la escritura: 1) Redactar textos con fluidez y claridad ajustándose a las técnicas sugeridas, 2) construir opiniones partiendo del párrafo vinculado con el proyecto de aprendizaje (PA) y 3) redactar textos con intención artística. En la tabla 10, se evidencia que las 3 potencialidades se encuentran en los textos curriculares y en la CB.

Ahora bien, pese a que la planificación de la tercera fase surge de los tres recursos usados como currículo, su ejecución contrasta con lo expresado en ellos, específicamente en el programa de séptimo grado y en la CB. En ambos se plantea la realización de versiones del escrito (séptimo, p.49 y CB, pp. 17, 32, 46, 62, 76, 98...)

y la orientación del facilitador (séptimo, p.49-50). Lo expresado en los dos textos implica una visión de la enseñanza de la escritura desde el enfoque de proceso, en el que se concibe la construcción de borradores con el objeto de que sean mejorados, en los que el facilitador media en el proceso de construcción-reconstrucción del texto (Cassany, 1990, p.71-75). Esto corrobora lo ya comentado en párrafos anteriores: La docente concibe el proceso de enseñanza de la escritura desde un enfoque indeterminado o ecléctico, con el que busca que sus discentes aprendan a escribir, desde la práctica en sus casas y en el aula, sin llegar a aplicar la metodología conocida como “aprender haciendo”. Ahora bien, en su ejecución hace falta el rol de mediador que debe tomar la facilitadora, dado que solo revisa el producto, por lo que no hay la consideración del borrador. Esto implica una visión de la praxis educativa desde el producto, lo que es considerado como gramaticalista.

Otro aspecto a tratar, son los actos de habla, desde la visión de Habermas. De acuerdo con este autor (1999), la acción comunicativa se logra mediante emisiones constatativas, expresivas, normativas y evaluativas (p.33-37). Es decir, el entendimiento en un salón de clases se lleva a cabo a través de locuciones susceptibles de crítica de ambos interlocutores (docentes y estudiantes). En estos enunciados se afirma, se manifiestan deseos y se sigue una norma conocida, lo que implica el conocimiento de los mundos sociales y subjetivos de los interactuantes. Seguidamente, se observan las frases emitidas:

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 18-3)

Constatativas

Docente:

¿La carpeta de ustedes?

No, mi reina. Ya va. Miren jóvenes por motivo de la supervisión por parte de la coordinadora, me corresponde dar una breve clase de lo que ya vimos anteriormente. Recuerden que nosotros ya culminamos la parte de lo que fue la teoría y esta semana vamos a considerar simplemente para la evaluación ¿Cierto? Para hoy tenemos planifi... tenemos planificado el examen y para el viernes tenemos planificado la parte de los afiches publicitarios y propagandísticos ¿Entonces, qué voy a hacer yo? Simplemente, les voy a hacer una demostración a la profesora de acuerdo a la explicación que yo les di la semana pasada en cuanto a publicidad y propaganda que es la potencialidad número//

Okey

Recuerden que el viernes pasado nosotros hicimos una práctica para esta evaluación. Okey.

Porque ya hicimos la práctica en la pizarra.

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas

Docente:

Y les dije además que... que trataran de hacer la actividad en el libro de manera de adquirir más conocimientos y conocer cada una de las clases o categorías gramaticales

Las entradas las cargo yo acá. Si ustedes van a entrar al cinema pues entrarán conmigo a las tres y media y si no van a entrar, pues nos venimos al aula. El que vaya a comprar entrada, me las tiene que comprar ¿sí? Hoy mañana ¿Sí?

Okey jóvenes. La potencialidad número cuatro... Recuerden que simplemente esto ya lo tienen en el cuaderno. Okey

Que trata de la publicidad y//

Recordemos un poquito lo que leímos en el libro de Castellano, cierto, la Colección Bicentenario que decía qué era la publicidad y cuáles son las estrategias que se deben considerar al momento de revisar afiches publicitarios. A ver...

Por acá, publicidad ¿Qué responden de publicidad?

Constatativas

Docente:

No se consigue, pero sigue la publicidad

Okey. Ya que les gusta por los medios de comunicación.

Sifrina, solo para ti. Comodidad para tus pies.

Entonces, tenemos ya claro qué es publicidad. La publicidad la usan que// el objeto de la publicidad es//

Vender un producto. Ese es el objetivo principal. Promover// un // producto ¿para qué?

Ahora bien jóvenes. Tenemos la propaganda que es diferente a la publicidad.

Exacto. Mas no vende un producto. Quiero que les quede claro eso. Allá.

Okey jóvenes, como era una clase que ya estaba dada

Okey. Existe una diferencia entre publicidad y propaganda ¿Sí? ¿Por qué?

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 18-3. Cont.)

Constatativas

Docente:

La misión árbol

Okey. Ahora bien, al momento de hacer los afiches publicitarios que es lo que ustedes van a hacer el día viernes, qué co... qué hay que considerar en ese afiche.

En dado caso, tienen que... el precio tendría que ser... el precio tiene que ser con lenguaje persuasivo ¿Cierto? Allá.

¿Qué podemos utilizar?

Cómo lo tienes que hacer tú para que a las personas les pueda gustar la propaganda.

Pero cómo haces tú para lograr esa atracción.

Sí, pero recuerden que esto no... que ustedes van a organizar... que van a crear... ese afiche no va a estar en el mercado.

Constatativas

Docente:

...que viene siendo el mensaje que tiene que ser persuasivo para llamar la atención de ese comprador o a esa persona que queremos cambiar la conducta si es para propaganda

No, es que vamos a trabajar es con afiches, no vamos a realizar en sí el producto. Eso es en tercero que vamos a tra... que estén trabajando ya en laboratorio de... de química (globalizac.) ahí sí pueden ustedes o en cuarto, ahí sí pueden ustedes.

Recuerden que después me hacen trampa ¿Sí! Ya traen sus ideas, ya lo traen hecho bien bonito en su página para luego pasarlo.

Tienen que crearlo, tienen que hacerlo acá mismo para ver su trabajo ¿por qué? Porque si lo hacen en su casa no tiene sentido, no puede ser que la hagan sus padres o un amigo.

Estudiantes:

El examen Profe

¿Tenemos que sacar cuaderno subrayado?

Cuatro

Profe, pero como... la Profesora ___ nos dijo que si la mayoría del salón comprábamos la entrada del cinema no íbamos a tener la clase

Constatativas

Estudiantes:

Sí.

Propaganda y... publicidad y propaganda Plublicidad.

Es cuando alguna persona o alguna fábrica... este

Lo mismo. Promover o promo... promocionar un producto para que la persona lo compre.

Yo diría que publicidad este... es utilizada para hacer comerciales para que la gente vea esos comerciales y... este... ah eso... ella... las personas lo compren, depende de si le gusta o les favorece

La propaganda.

Pantene

No se consigue.

“Sifrina, solo para ti”

“Retumba tumba hey”

Jump

Para que las personas compren

Para vender.

La propaganda es así como que un consejo para que la gente tomen conciencia sobre lo que se está hablando, ya sea un tema de ambiente o de otra cosa.

Déjame hablar. Porque la publicidad es para vender un producto y la propaganda es para que las personas cambien de actitud.

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 18-3. Cont.)

Constatativas

Estudiantes:

Para que las personas cambien de actitud.
Es como cuando en las propagandas dicen... este... “Llame al 0800 y tendrás un mensaje.”
La propaganda es como... eh... “Venezuela necesita de ti. Necesita del buen venezolano”.
Misión vivienda.
No al acoso.
Es por ella.
Al ambiente.
No al Bullying
“Al bullying no. Hashtag (#) no al bullying.”
No te quedes callado.
No, así dice: “¡No te quedes callado!”
Originalidad
El precio
La publicidad
A precio regulado
Haciéndolo bien
Aplicación
Creatividad
Haciéndolo bien.

Constatativas

Estudiantes:

¿Cómo se hace? Se hace a través de cuando tú elaboras un producto o promocionas un producto que a la persona le atrae porque se puede decir para qué sirve o para qué es esto. Si te atrae, las personas lo compran
Presentando un producto excelente. Con pruebas también.
Con pruebas también.
Yo he comprado un producto que se utiliza mucho y... y no se consigue.
Tiene que tener originalidad y también tiene que ser... este... verdadero la pu... tiene que ser verdadera la< publici... la publicidad porque dice... este... te va a quedar el cabello... este... brillante.
Y no, te queda tieso.
Y no, te queda tieso... y te queda todo tieso y pierde... hay que comprobarlo cuando uno lo está haciendo.
Y si van... por ejemplo, si tu hermana lo va a comprar... no no no.
Tener creatividad.
Profesora y uno no puede hacer una publicidad de... de una aplicación.

Regulativas

Docente:

Los pupitres están acomodados. No los vayan a desordenar.
___, no. Ya va.
El semanero rapidito por favor para pasar la asistencia primero.
Pase adelante, mi reina.
Publicidad (corrige a la est.)
Ya va mi reina. Ya va.
Por acá
Allá.
Ya va.
Allá.
Okey jóvenes, como era una clase que ya estaba dada.
¿Cierto? Allá
Allá ¿___ qué vas a decir?
Sí pero recuerden que los temas van a ser seleccionados, yo los voy a escribir en un papelito y ustedes lo van a...
El tema, cuando van a hacer la publicidad y la propaganda se los voy a dar... se los voy a entregar soy yo el mismo día

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 18-3. Cont.)

Regulativas

Docente:

Vayan repasando jóvenes. Mientras que la profesora termina aquí la... la... Okey, miren, bajen... bajen todo por favor. Solo dejen: lápiz, borrador y tres bolígrafos... tres bolígrafos. Bajen todo por favor.

___ Guarde el cuaderno mi niña.

Miren, jóvenes, primero repartimos el examen y luego paso recogiendo el dinero.

Vamos a hacer silencio. Recuerden algo, el examen... el examen es individual. El que se esté copiando ya sabe, varias observaciones y le quito el examen. Los celulares los guardan. Okey jóvenes. Ya va un momentico... un momentico... Okey jóvenes, tenemos un examen de tres partes. La primera parte completación (leyó la instrucción) Okey. Hay un concepto y ustedes van a decir a qué hace mención ese concepto. En la segunda parte, verdadero y falso... eh... lee detenidamente cada una de las preguntas, escribe una "v" entre el paréntesis si es verdadero y una "f" si es falsa o una "f", perdón, si es falso. Okey...

Notas: ___ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Regulativas

Docente:

La tercera dice (leyó la pregunta). Le ponen el análisis que hicimos a las oraciones en la pizarra que también lo hicimos en el libro. Menciona las oraciones según la actitud del hablante que... que fueron seis, verdad, que vimos la explicación y ustedes tienen que explicar brevemente tres de ellas ¿sí? ¿sí? Okey...Eh... La parte del análisis de la oración lo van a hacer por atrás. Van a pasar ...van a escribir nuevamente la oración y van a ir haciendo el análisis ¿qué van a determinar allí? Recuerden que tenemos que dividir la oración, cuál es el sujeto, cuál es el predicado, ¿qué debemos determinarle al sujeto? La concordancia, la coordinación y la subordinación ¿qué le vamos a determinar al predicado? Complemento directo, complemento indirecto y qué complementos circunstanciales están allí de los que vimos en esta primera parte. Okey.

Estudiantes:

¡Silencio!

¡Hagan silencio por favor!

Shhh. Hagan silencio.

Profe, voy a pedir la palabra

Expresivas

Docente:

¡Ay, tan linda! Yo les di la práctica.

No me parece justo otra vez dar esa misma práctica hoy.

Ahhhh. Okey. Esa es otra cosa.

Ya va mi reina. Ya va.

Estudiantes:

Buenos días

¡Gracias!

Yo no traje plata.

Yooo, Profe. Yoo.

Yo

Profe, ella quiere.

Déjame hablar. Porque la publicidad...

Noooo

Es más que eso.

No, así dice: "¡No te quedes callado!"

Yo yo yo

Ay Dios... Profe, yo quiero hacer un producto... para ver si lo compran.

Profe, voy a pedir la palabra

Y si van... por ejemplo, si tu hermana lo va a comprar... no no no

Noooo

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 25-3)

Constatativas

Docente:

Vamos a trabajar con la publicidad y la// la propaganda.

Recuerden que voy a evaluar la creatividad, la organización de ese texto (criterios de evaluación).

Okey jóvenes (25'14''). Tenemos varios temas. Ana, por favor... Pensé que les había dado... les había dado... pienso que... estaba la profesora presente ese día (se refirió a la investigadora), estaba la profesora ___ ¿sí?, la coordinadora y les dije de paso lo que era publicidad y propaganda. Todos quedaron... este... participaron que era propaganda y qué era publicidad. Ahorita están diciendo: "Profesora, cuál es publicidad, cuál es propaganda" . Si me pongo a decirles ... eh... para hacerla ... a un automóvil o un carro como le quieran llamar, qué será eso.

Una publicidad. No es propaganda. Si les doy maltrato infantil, acoso escolar, violencia contra la mujer...

Constatativas

Docente:

Es decir, que el tema tiene que estar basado a un mensaje para qué, para reflexionar. La publicidad es orientada a qué// ahhh... ¿Jóvenes, la publicidad está orientada a qué!

Vender el producto. Es decir que ustedes tienen que crear el diseño, la organización de ese texto, dónde va el... conseguir ese producto para poderlo adquirir y en eso consiste la creación del texto.

Estudiantes:

Sí, aquí está.

Profe, para qué eran las dos cartulinas?

Profe, pero usted no dijo cuántas cartulinas.

No, profe, usted dijo...

No, Profe.

Usted no dijo eso.

Constatativas

Estudiantes:

Una publicidad.

Propaganda

A vender el producto.

Hay que poner por ejemplo, carrera 7 con calle 11.

Notas: // completación

___ se omite el nombre

/ Intervenciones simultáneas

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 25-3. Cont.)

Regulativas

Docente:

Vamos a hacer silencio, por favor.

Presten atención. Guarden el teléfono. Vamos a empezar jóvenes, lo que vamos a hacer... Puedes guardar el celular. Escuchen primero las instrucciones. Cada uno tiene su cartulina ¿Cierto?

Primero que nada, tenemos que hacerle un margen aproximadamente de 2cm por todo el// contorno de la// cartulina. ¿Esto es para qué? De forma tal que cuando vayan a escribir el texto, no se vaya a pasar. Ok. Okey. Y así tienen marcado lo que ustedes van a hacer aquí. Recuerden, oído primero. Ese marco lo van a hacer en grafito para luego poder borrarlo.. Tienen que crear ¡Presten atención! Tienen que crear (pausa). Tienen que crear los textos ustedes mismos. Yo voy pasando de todas maneras y les voy asignando con qué van a trabajar.

Es una cartulina para la publicidad y una cartulina para la propaganda.

Yo les dije una cartulina por persona.

¡No! Yo les dije eso a ustedes.

Va a ser en pareja, va a ser en pareja. Una cartulina por persona ¿Para qué en pareja? De manera que el que no haya...

Regulativas

Docente:

...traído colores, el otro compañero haya traído colores. El que no haya traído tiza, el otro compañero debe tener tiza. Se presten los materiales, mas no la cartulina

El que haya traído una sola, lamentablemente corre el riesgo de tener menos nota.

Les recuerdo que son dos horas porque lamentablemente el viernes no pudimos realizarla. Tenemos que hacerla y entregarla de una vez. Que les aproveche bastante el trabajo. Tenemos que entregarla de una vez. Vamos a trabajar para que les rinda.

O el lugar. Otra cosa, jóvenes, recuerden que la creatividad... la creatividad es muy importante acá ¿por qué? Porque si les voy a hacer un bolso o una cartera (español de Venezuela) la marca no tiene que estar en el mercado. Es un nombre creado por ustedes mismos ¿Okey? Si es un diseño de algún vestuario o una ropa , el diseño tiene que ser creado por ustedes mismos. Así mismo, si van a hacer cosméticos, el cosmético no puede estar en el mercado Recuerden que escogemos el servicio.

Miren jóvenes. sino terminan es porque

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 27-5).

Constatativas

Docente:

Ah okey. Y antes de que se me olvide jóvenes, la guía 2 y 3 ya está... donde la señora ___ hace como 15 días.

Entonces, aprovechen de comprarla ¿por qué? Porque miren, las... cuando yo las coloqué allá, tenía un valor de 30 bolívares, ahora creo que está en 42. Okey ¿Por qué? Porque las cosas están aumentando. La número 2 tiene 2 hojitas y la número 3 tiene 4 hojitas, sí...

4 hojas... 4 hojas...

No, este es material de reciclaje. Okey. La 4... la... la guía número 2, porque recuerden la número 2 trata es del párrafo y la número 3 trata es de los recursos literarios.

No, las dos salían en 30 bolívares y ahorita salen en 42 bolívares.

Si se esperan la próxima semana serán cincuenta y pico... y si no, pues en sesenta bolívares.

Notas: ___ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas

Docente:

También.

¿Qué entiendes tú que es el texto narrativo?

¿Quién más quiere participar en la interpretación de... de qué es narrar.

¿Qué entendiste del primer concepto que leyó ___?

Sí, pero ese es un tipo de narración, verdad. De relatar todo lo que acontece en un campo deportivo, pero en la parte lingüística como tal, como texto, en el área lingüística es como decían al principio.

¿Quién más?

¿Ya? ¿Más nadie va a participar? Cuando hablamos del texto narrativo, todos sabemos lo que es un texto porque lo hemos visto ¿sí? Okey. Cuando hablamos de una unidad lingüística e ¿por qué? Porque siempre un texto trata de expresar//

Algo. Ya sea una información, puede ser un sentimiento, dependiendo del género literario en el cual estemos trabajando ¿sí? Okey. Cuando hablamos de la parte narrativa, nos dice que es contar... contar o relatar una historia. Lógico que cada ...

Constatativas

Docente:

...historia... me preguntaba... quién fue la que me preguntó ¿cuál será la historia de un cuento o una novela? ¿Qué es una historia? ¿Ah? ¿Qué es una historia? (hablan varios estudiantes –no se capta adecuadamente-) Algo que se está relatando, algo que surge en un momento/ determinado. En un tiempo determinado. Tiene un espacio también/ determinado. Okey. Vamos con la segunda. La va a leer... este...

¿Esa es la segunda? ___ ¿cuáles son los elementos que constituyen un texto narrativo? ¿No la tienes? La dos... la dos.

Okey.

¡Ajá!

¿Cómo explicarías cada uno de ellos?

¡Miren niños! Acá dice su compañera que si no participan tengo que elegirlo yo. No tengo que estar acá a ver a qué hago porque se abre la// participación. ..

La estructura... porque eso tiene que ver más que todo con la estructura ¿sí? Esa parte... con la estructura de un texto... puede ser en este caso un texto narrativo. Este...

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 27-5. Cont.).

Constatativas

Docente:

Los acontecimientos son las acciones.

¿Quién más? Allá, ____.

Si yo les pregunto a ustedes: ¿Qué importancia o qué juego, o qué función...?

No no, ¿qué importancia tienen estos elementos dentro del texto narrativo? ¿Qué me dirían ustedes?

Los personajes.

Pero ese es... de... lo estás relacionando así como una dramatización. Tú sabes que un texto narrativo... claro, ...están las partes ilustradas ¿cierto?, pero en la parte esa del texto donde hay la palabra escrita...

Sí, la importancia que tú le has dado a cada uno de esos elementos en el texto narrativo.

¿Qué importancia le das a cada uno de los elementos de un texto narrativo?

Te enredas...

Cada uno de los elementos tiene su importancia en el texto narrativo ¿cierto? Pues cada uno tiene su función ¿sí?

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas

Docente:

Y lamentablemente, si uno faltaría, pues lamentablemente la historia no podría ser. Eso es igual en el caso de la familia ¿Quiénes conforman la familia?

Okey, fíjense ustedes, si falta el papá ¿qué pasaría con la familia? (silencio) Acá, muchos quizás no tenemos papá ¿verdad? Quizás no tenemos mamá, quizás vivimos con una tía... pero si nos ponemos a estudiar la importancia que tiene cada uno de ellos, nos daríamos cuenta que por eso Porque no tenemos un papá que nos hable fuerte y que nos ponga a estudiar y que mire tiene que hacer esto porque lo tiene que hacer y es ya que lo va a hacer. Pero tenemos a la mamá que es más alcahueta ¿verdad?

Una consiente, en cambio...

Entonces, así como en la familia si uno de esos... de esas personas falta, pues lamentablemente la familia no se puede llamar familia, porque no, para ninguno de de nosotros estamos completos en la... como tal... Así es el texto narrativo, si falta un elemento, lamentablemente la... pues como que la estructura como tal le faltaría como algo, no tiene sentido...

Constatativas

Docente:

... estamos como estamos ¿cierto?

Con lo que uno puede expresar, puede ser de forma escrita o de forma//

Y el tema depende de quien lo vaya a expresar ¿Sí?

Estudiantes:

Sí, usted me la dio, Profesora.

¿Es en equipo?

¿Cuánto vale las dos guías?

¿Cuánto Mae?

Cada una sale en eso... cada una...

Las voy a pasar en la misma guía.

Como sea, pero que las traigamos.

¿No era la guía?

Sí ____ la guía. Vamos a defender la guía.

Así o más cordial

Profe, hágalo así, todo sorteado.

No/ sí/ por orden de lista.

¿Qué digo Profe?

Que... que... que es como cuando estamos leyendo una historia... que estamos narrándola.

¿Qué Mae?

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 27-5. Cont.).

Constatativas

Estudiantes:

Prof., es como contar los hechos... eh... los hechos o una idea que este... cuando nos dicen en contar los hechos, pues una idea es un cuento o una historia.

Es el resultado de la acción de narrar.

El texto narrativo es aquel que tiene una...

Profe... es como por ejemplo cuando... las personas están viendo un juego que lo narran... las personas que están narrando un juego, así sea de fútbol, de básquet o béisbol...

El texto narrativo es un escrito... es aquel que narra hechos reales o ficticios de un tema determinado que nos llenan de asombro, alegría, tristeza o cualquier característica.

Yo. Uno también contribuye con la... con el (signo o ciclo) lingüístico. Así como dijo ___ que también puede ser de tristeza, de emoción o de... otros sentimientos. Por ejemplo, cuando una está contando una...

Notas: ___ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas

Estudiantes:

...historia, hay muchas diferentes... hay muchas diferentes expresiones porque puede también, por ejemplo cuando uno lee un libro puede ser expresión de susto, expresión de que la persona está triste o expresión de que la persona está emocionada.

Sentimientos.

¿Lo leo?

Que por ejemplo, el narrador es el que... es el que se encarga de narrar, de expresar los... de acuerdo a los hechos... El espacio es el espacio que se va a presentar en la obra, en el cuento. Y el tiempo, por ejemplo... voy a poner un ejemplo cuando digo "Limpio en las mañanas para desayunar", el tiempo es en las mañanas.

Que estos elementos es el personaje... Bueno, lo que yo investigué. Es el personaje, el lugar, el tiempo o el suceso. Los personajes es como una historia que en realidad es el lobo, el lugar es donde se interpretó. Vamos a suponer, el lobo en la casita de los cerditos que él está soplando y el... y el suceso es lo que está suce... es lo que pasa... en ese momento.

Constatativas

Estudiantes:

Eso queda a... Entonces no la llenaron.

Profesora, creo que yo investigué algo diferente a lo que investigó ___.

Profe, y a mí me sale: Los acontecimientos, los personajes, el tiempo, el espacio.

Que el narrador...

Que tiene... su mayor importancia es para poder narrar un tex... acontecimiento, porque por ejemplo el tiempo... el tiempo es muy importante que se dé en una obra, porque puede ser en el pasado. Por ejemplo, una obra de Simón Bolívar. Entonces, tiene que ser un tiempo pasado y el narrador tiene que decir por ejemplo: en 1858... Vamos a decir a decir el tiempo es importante. Igual que el... cómo es que es el otro... el...

Ajá, los personajes también son importantes y su vestimenta también, porque a través... a través del tiempo uno tiene que poner la vestimenta que se utilizaba antes

Ahí en la parte escrita se debería de haber como algo del pasado... cuando uno escribe, del tiempo pasado...

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 27-5. Cont.).

Constatativas

Estudiantes:

Es importante los elementos narrativos porque cada acontecimiento, porque por ejemplo, si la.. si no estuvieran los personajes quien protagonizaría la obra... este... el texto, sino hubiera tiempo cómo las personas... (Alguien completó: "sabrían") Ajá.

No iba a decir nada.

Yo.

¿La importancia?

Profe, yo leo la tres, sí profesora.

Tengo... tengo... Dígame otra vez.

Profesora es que si no se me va ir la idea. Eh... con el narrador sino hay narrador no vamos a tener quien cuente la historia, sino hay tiempo,... es que no sé qué decir... me enredo Profè... si...

Sin la estructura, cómo se va a formar el cuento, en cambio el narrador va a poder escribirlo pues... como... (otra estudiante le completó: "expresarlo")

Constatativas

Estudiantes:

Sí

Papá, mamá e hijos (varios estudiantes)

Nooo/ mi papá/ mi mamá

Esto quiere decir que... por ejemplo cuando uno da un discurso personal... o se lo da a otra per... por ejemplo en las bodas o...

Un funeral.

Ajá, un funeral.

En un funeral... este... las personas le dedican... por ejemplo, dicen todo lo bueno que pasó... con la otra persona que se murió... esta persona era buena... me ayudó con tal cosa... él me ayudó en algunas cosas, me corrigió, me guó por buen camino.

Hay que... hay que decir buenas cosas sobre las personas.

Y también el discurso... sirve para expresarse libremente pues... de verdad...

El discurso es un mensaje que se realiza de manera pública.

Constatativas

Estudiantes:

Este... Por ejemplo: el presidente antes de dar... antes de hablar tiene que... este... redactar en una página y decir lo que ellos piensan y un discurso permi... nos permite expresar lo que uno quiere decir.

Ay... Es lo que interpreta sentimentalmente... puede razonar. Sentimentalmente.

Sentimentalmente cuando una persona se murió y... y razonadamente es cuando hay la razón, uno le está diciendo a una persona que tú por qué hiciste eso... algo así.

Profe, otra cosa, que los discursos prácticamente siempre tienen que ser lo opuesto de la otra persona porque es como... cuando hay una celebración como las bodas, porque tú sabes que uno tiene que hacer un discurso centrado en los novios, entonces, o como ... pero uno dice lo bueno que pasó con esa persona.

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 27-5. Cont.).

Constatativas

Estudiantes:

Bueno, así como dice mi compañera ___ este... es un... el discurso sirve para expresar un sentimiento sobre un tema definido. No solamente en un funeral o en una boda, también por lo menos en los quince años siempre la madre dice a... siempre dedica algo a su hija o el padre a su hija y siempre le desean lo mejor en lo que le queda de vida. Bueno, el discurso nos... nos sirve para expresarnos más libremente.

Oral.

Notas: ___ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Regulativas

Docente:

Okey jóvenes, cómo va a ser la discusión... Hoy vamos a comenzar con la primera guía que se trata del texto//narrativo y texto//dramático Okey. Tenemos la guía en nuestras manos. Aquel que no la haya llenado, no hay problema porque puede participar, sí, puede participar. Cómo puede participar, escuchando a los demás, lo que leen, lo que puedan interpretar y...

Hoy vamos a evaluar... voy a evaluar simplemente la participación, interpretación de los conceptos. Okey.

Noooo, la guía es individual.

Y el que no tenga dinero, le repito que pueden ir pasando las preguntas a su cuaderno y así igualito yo las voy a revisar en su cuaderno.

Yo les voy a revisar al momento de revisar esas guías, sí.

En el cuaderno... en el cuaderno el que no tenga dinero para sacar copias.

Okey. Voy por orden de lista... Por orden de lista... para que no vayan a pelear por participar. Okey. Estee. Vamos a comenzar con ___.

Regulativas

Docente:

___ va a ser la que va a leer el concepto, va a dar su interpretación y es la que abre la participación de la primera pregunta.

Lees el concepto, haces tu interpretación.

Allá ___ qué entendió.

Allá ___.

Acá ___.

Allá... este...

Allá ___.

Aquí ___.

Ya va... ___.

La segunda, cuál es

Vamos a ver, ___

Vamos con ___

Allá, ___ ¿Qué vas a aportar? No, pero no lo leas. Ya es interpretación. Recuerden que el primero lee ¿Sí? Y así van pasando. Y luego, solamente la interpretación de cada uno de ellos. ___, ¿qué vas a decir?

¿Qué investigaste tú? A ver ___

___, ¿qué ibas a decir?

¿Quién más? Allá, ___.

A ver, ¿qué me dirías tú?

YC. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 27-5. Cont.).

Regulativas

Docente:

Allá, ___ ¿Qué ibas a decir?

Vamos a preguntarle a ver... ¿___ qué me dices? ¿Nada? ¿___, qué me dices? ¿Nada? Este... por acá (busca en la lista) este...

Sí, sí, tú.

Ya va que estoy en el orden mami. Para la lectura voy en el orden (nombró a dos estudiantes)

Seguimos. Viene... ___, ¿qué es un discurso?

A ver, ¿qué les pasa?

Acá... este... ___.

Allá, ___

Pero tu interpretación mi reina. Tu interpretación.

Estudiantes:

Si no participan, tiene que elegirlo usted.

Seguimos.

Shhh

Duro, ___.

Notas: ___ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Expresivas

Docente:

Okey, mis niños. Dichosos los ojos que los miran.

¿Cómo estamos?

Una pregunta: ¿Les di o no les di las notas de la segunda fase a ustedes?

Oyó ___.

Y usted no me dice...

No, mi niña...

Noooo, la guía es individual.

Estudiantes:

¡Gracias!

Bien.

Sííí

Y nos va a bajar puntos porque no lo traje.

Naaa, yo que me maté haciendo eso...

¡Ay, qué bueno!

Sí___ la guía. Vamos a defender la guía. Así o más cordial

Cuando te pregun... cuando pregunten una información la gente no te va a querer... no es para que te pongas así. Ella necesitaba era una información... No puedes responder así

Expresivas

Estudiantes:

Ya va... cuando usted dijo eso, yo ya lo había hecho.

Yo llené toda esa guía, o sea...

Evaluativas

Docentes:

...Es decir que ustedes van a llenar una guía para nada ¿ah?

Por eso... eso qué me da a entender a mí, que no llenaron la guía, que no hicieron su trabajo. Porque para eso le estoy dando apertura a la discusión... Uno lo lee y los demás lo// interpretan.

Estudiantes:

Eso queda a... Entonces no la llenaron.

Los actos de habla recogidos se corresponden con los de tres clases: 18-3, 25-3 y 27-5. Su selección se debe a que cada una representa una serie de actividades comunes de la docente YC. Es decir, la del 18-3 hubo una clase –repasso- sobre la propaganda y la publicidad (parecida a la clase de análisis sintáctico) en la que se dio una conversación alusiva a su finalidad; también, hubo un examen de análisis sintáctico. En la del 25-3, se elaboraron los afiches publicitarios y propagandísticos (se corresponde con otras clases en las que elaboraron los títeres y los álbumes literarios). En la del 27-5, se inició la discusión de la guía 1 (semejante a las clases en las que se discutieron las guías 2 y 3). A la vez, la escogencia de las clases del 25-3 y del 27-5 también obedece a que en ambas se trabaja con textos escritos por los estudiantes: En la primera, elaboran afiches, por lo que relacionan la escritura con imágenes de productos comerciales o vinculados con la propaganda. En la segunda, los discentes respondieron la guía en sus casas, por lo que en el aula discutieron lo escrito por ellos.

En lo que respecta a las emisiones realizadas por los interactuantes, en la clase del 18-3 se evidencia lo siguiente:

Aunque la mayoría de los enunciados fueron realizados por la docente, los estudiantes también tuvieron una alta participación, por lo que hubo participación nuclear (TN) de ambos interactuantes, por lo que se puede decir que fue una conversación simétrica, en la que la docente tuvo alta participación pero de turnos insertos (TI). Un ejemplo de ello es el siguiente diálogo:

Doc. Recordemos un poquito lo que leímos en el libro de Castellano, cierto, la Colección Bicentenario que decía qué era la publicidad y cuáles son las estrategias que se deben considerar al momento de revisar afiches publicitarios. A ver... (Turno nuclear –TN- porque indica el tema a desarrollar)

Est. Publicidad (TI)

Doc. Publicidad (corrige a la est.) Qué entendemos por publicidad (TI)

Est. Es cuando alguna persona o alguna fábrica... este... (TI)

Doc. Por acá, publicidad ¿Qué responden de publicidad? (TI)

Est. Yoo (TI)

Doc. Ya va mi reina. Ya va (TI)

Est. Lo mismo. Promover o promo... promocionar un producto para que la persona lo compre (TN)

Doc. Por acá (TI)

Est. Yo diría que publicidad este... es utilizada para hacer comerciales para que la gente vea esos comerciales y... este... ah eso... ella... las personas lo compren, depende de si le gusta o les favorece (TN)

Específicamente, fue una clase en la que se discutió sobre la finalidad de la publicidad y de la propaganda, en la que la profesora hacía preguntas y los discentes respondían o la profesora daba las instrucciones sobre quien participaba o no. La docente guiaba cada tópico a desarrollar. Por supuesto, también hubo otros temas en los que la docente tuvo la mayoría de turnos nucleares. Ejemplo de ello: la información sobre el cinema del día viernes y las instrucciones para el examen.

En lo que alude a los actos de habla, la mayor parte de las emisiones fueron constataivas (const.) y regulativas (reg.) como las siguientes:

Doc. “Por acá, publicidad ¿qué responden de publicidad? (reg. y const.)

Est. Yooo (expresivas –expr.)

Doc. (Dio el nombre de la participante –reg.-)

Est. (Una estudiante hablaba, pero la profesora no la escuchó). Lo mismo. Promover o promo... promocionar un producto para que la persona lo compre (const.)

Doc. Por acá (reg.)

Est. Yo diría que que publicidad este... es utilizada para hacer comerciales para que la gente vea esos comerciales y... este... ah... eso... ella... las personas lo compren, depende de si les gusta o les favorece” (const.)

Se observa que la profesora emite locuciones tanto constatativas como regulativas para impulsar la participación de sus estudiantes. Las constatativas no solo fueron de desarrollo, también, hubo la realización de frases incompletas para que los estudiantes las terminasen:

Doc. “Entonces, tenemos ya claro qué es publicidad. La publicidad la usan que// el objeto de la publicidad es// (el símbolo // indica la pausa para que los estudiantes completen la oración)

Est. (Respondieron varios de manera simultánea) Para que las personas compren”

En cuanto a las emisiones regulativas, en esta clase se evidenciaron principalmente las indicaciones para la participación de cada estudiante. Tuvieron, en general, la forma de deícticos más el nombre del discente (se omitieron los datos de identificación de los interactuantes para resguardar el anonimato). Por ejemplo: “Allá”, “por acá”. También, se observó en esta clase, que la profesora emitió varias locuciones regulativas, con el objeto de dar las instrucciones para el examen escrito: “Vamos a hacer silencio. Recuerden algo, el examen... el examen es individual. El que se esté copiando ya sabe, varias observaciones y le quito el examen. Los celulares los guardan. Okey jóvenes...”. Esto implica que dependiendo de la situación comunicativa, la docente elige su rol: Conversación tú-tú con los estudiantes o dominio del grupo a través de emisiones regulativas que implican cierta coerción (en este caso: “quitar” la evaluación escrita), lo que de acuerdo con Habermas (1999, p.33), deja de ser una acción que busque el entendimiento, porque supone una amenaza.

Así mismo, los estudiantes tuvieron locuciones regulativas, específicamente, interjecciones para hacer silencio: “¡Silencio!” “¡Hagan silencio por favor!” “¡Shhh! ¡Hagan silencio!”. Esto implica que buscan el orden en el salón de clases y colaborar con su profesora para organizar al grupo. Cabe decir, que a los estudiantes de este salón de clases, principalmente las damas, les gusta intervenir, por lo que

comúnmente son expresivas (expr.) para lograr su objetivo: participar en la clase. Por ejemplo:

Est. “Yoooo”.

Est. “Yooo. Profe, Yo.”

Est. “Déjame hablar...” (a una compañera)

Est. “Nooo (a una compañera que estaba dando un ejemplo de propaganda con el que ella no concordaba)... La propaganda es como... eh... Venezuela necesita de ti. Necesita del buen venezolano.”

Se evidencia que no solo buscan intervenir, sino que discuten entre ellas para argumentar sobre su emisión. Se puede decir, entonces, que en esta clase hay un diálogo, en el que los estudiantes no solo responden a las preguntas formuladas por la docente, sino que argumentan, contradicen a sus compañeras y hasta alzan su voz para defender su derecho a la palabra.

En lo que atañe a la clase del 25-3, hubo pocas emisiones. La mayoría fueron realizadas por la docente, por lo que se puede decir que los turnos nucleares dependieron exclusivamente de YC, por ende, fue una conversación asimétrica, en la que no hubo un verdadero diálogo. En este día, la actividad consistió en la elaboración de afiches publicitarios y propagandísticos, por lo que la mayor recurrencia de emisiones fueron regulativas, en las que la profesora giraba instrucciones para la realización de los anuncios. Ejemplo: “Primero que nada, tenemos que hacerle un margen aproximadamente de 2cm por todo el// contorno de la// cartulina... Recuerden, oído primero. Ese marco lo van a hacer en grafito para luego poder borrarlo... Tienen que crear ¡Presten atención!”. En el ejemplo, también se observan los llamados de atención como “¡Oído!” y “¡Presten atención!” usados para mantener el control del grupo. De igual modo, se evidencian locuciones incompletas para que los discentes las culminen. Es decir, la profesora, aún en las emisiones regulativas, busca la participación de sus estudiantes, aunque sea de manera muy puntual.

Así mismo, hubo otro tipo de expresiones regulativas, en las que se evidencia la premura de la docente para que terminen los afiches:

Miren jóvenes, sino terminan es porque no están trabajando. Si tocan el timbre, yo tengo actividad en el aula 5. El que vaya terminando me lo va... va y me lo entrega allá. Okey. Pero eso lo tienen que entregar es hoy.

Miren jóvenes no pierdan el tiempo... este... haciendo tantos dibujos o borradores. Háganlo directamente en la cartulina si saben dibujar. Si les está quedando bonito ahí, si la... háganlo directamente en la cartulina. Okey. Vamos terminando.

En ambas emisiones, se evidencia el uso de oraciones hendidas en las que se evidencia la premura por el tiempo: lo tienen que entregar es hoy, vamos terminando, no pierdan el tiempo. Es decir, por el afán de culminar la potencialidad, se pierde el proceso de escritura, lo que implica que prevalece la consideración del producto y no hay la mediación del docente durante el proceso.

Además de las emisiones regulativas, hubo constatativas. Estas ocurrieron principalmente al momento de hacer una conversación para retroalimentar lo que era publicidad y propaganda. Por ejemplo: “Todos quedaron... este... participaron que era propaganda y qué era publicidad Ahorita están diciendo: “Profesora, cuál es publicidad, cuál es propaganda”. Si me pongo a decirles... eh... para hacerla ... a un automóvil o un carro como le quieran llamar, qué será eso”. Es importante señalar, que se percibe la molestia de la docente por las preguntas de sus estudiantes, no obstante hizo una breve discusión para solventar las dudas.

Los estudiantes, por su parte, no tuvieron temor al confrontar a la docente, mediante locuciones constatativas: “Profe, pero usted no dijo cuántas cartulinas”, “No, profe, usted dijo...”, “No, Profe.”, “Usted no dijo eso.”, lo que implica una relación de igualdad entre docente y estudiantes. Pese a esta polémica, lograron resolver la situación y realizaron la actividad de producción escrita.

En lo que respecta al 27-5, se puede decir que fue una clase interesante, participativa, en la que hubo un verdadero diálogo, una conversación simétrica; una clase en la que se evidenció la preocupación de la docente por impulsar la participación de sus estudiantes. Hubo una gran recurrencia a las emisiones constatativas, en las que los estudiantes interpretaron y relacionaron los conceptos de la guía con las lecturas realizadas en años escolares anteriores y con la dramatización de títeres que iban a hacer en la clase siguiente (clase del 29-5). Por ejemplo:

Que estos elementos es el personaje... Bueno, lo que yo investigué. Es el personaje, el lugar, el tiempo o el suceso. Los personajes es como una historia que en realidad es el lobo, el lugar es donde se interpretó. Vamos a suponer, el lobo en la casita de los cerditos que él está soplando y el... y el suceso es lo que está suce... es lo que pasa... en ese momento.

En esta intervención se evidencia la relación que hace la estudiante con la fábula “Los tres cochinitos” (anónimo). En el siguiente ejemplo, se evidencia la correspondencia hecha con el análisis sintáctico:

Que por ejemplo, el narrador es el que... es el que se encarga de narrar, de expresar los... de acuerdo a los hechos... El espacio es el espacio que se va a presentar en la obra, en el cuento. Y el tiempo, por ejemplo... voy a poner un ejemplo cuando digo “Limpio en las mañanas para desayunar”, el tiempo es en las mañanas

En este caso, la estudiante relacionó el tiempo narrativo con el complemento circunstancial de tiempo. En ambos ejemplos, se puede decir que comprendieron la definición, por lo que fueron más allá de la decodificación o de la lectura oral de los conceptos.

Nuevamente, en esta clase se observó que los estudiantes no temen contradecir a la docente o a sus compañeros:

Est. “Naaa, yo que me maté haciendo eso...” (expr.)

Est. “Sí ___ la guía. Vamos a defender la guía. Así o más cordial” (expr.)

Est. “Cuando te pregun... cuando pregunten una información la gente no te va a querer... no es para que te pongas así. Ella necesitaba era una información... No puedes responder así” (expr.)

Est. “Eso queda a... Entonces no la llenaron.” (eval.)

En el primer ejemplo, hay una emisión expresiva en la que se evidencia la molestia del discente en cuanto a la evaluación, dado que cualquier compañero podía tener calificación en la discusión, aunque no hubiese respondido la guía. Aquí, cabe hacer un paréntesis y preguntarse, hasta qué punto se le debe dar oportunidades al estudiante que no realiza sus actividades o hasta qué punto los docentes fomentamos la no realización de los deberes escolares.

En el segundo, hay una polémica entre estudiantes. La primera le responde de manera grosera a una compañera que preguntaba si iban a defender la guía, mientras que la segunda se molestó con la que respondió inadecuadamente. Ambas efectuaron locuciones expresivas. En el tercer ejemplo, hay otro tipo de emisión, la evaluativa. En este caso, los estudiantes no querían participar de manera voluntaria, por lo que la compañera dio su juicio, en el que indicaba que si no intervenían, era porque no cumplieron con la asignación. En los tres ejemplos, se percibe que estos estudiantes pelean por sus derechos y por los de sus amigos.

En cuanto a las emisiones regulativas, nuevamente se observa que la docente empleó los deícticos para indicar la participación de los estudiantes: “Allá ___ qué entendió”, “Aquí ___” (se omitieron los nombres de los estudiantes); así como las instrucciones a seguir para la discusión: “Tenemos la guía en nuestras manos. Aquel que no la haya llenado, no hay problema porque puede participar, sí, puede participar. Cómo puede participar, escuchando a los demás, lo que leen, lo que puedan interpretar y...”. En esta instrucción se observa la ayuda que da la docente, a los estudiantes que no cumplieron con la asignación, lo que generó las molestias ya mencionadas entre los compañeros que sí respondieron la guía.

También, entre las emisiones regulativas se observó una que evidencia el control de la evaluación por parte de la docente: “Hoy vamos a evaluar... voy a evaluar simplemente la participación, interpretación de los conceptos.” Como se ve, en un primer momento de la emisión, la profesora conjugó el verbo en primera persona del plural (vamos), es decir, involucró a los estudiantes, pero inmediatamente, corrigió e hizo la conjugación en la primera persona del singular (voy). Posteriormente, hizo otras emisiones regulativas en las que señalaba nuevamente la primera persona del singular, tanto del pronombre como de la conjugación (yo, voy): “Yo las voy a revisar en su cuaderno” y “Yo les voy a revisar al momento de revisar esas guías”. Debido a lo anterior, se puede decir que hay contradicciones en la docente, puesto que por un lado busca el diálogo igualitario entre ella como profesora y sus estudiantes; mientras que por el otro, denota el poder que tiene con la evaluación.

Además, en cuanto a los turnos en el habla, se observa esa incoherencia entre interacción simétrica y asimétrica. La primera, se refiere a que “...ambos interlocutores contribuyen efectivamente para el desenvolvimiento del tópico conversacional...” (Galembeck: 57. La traducción es de la investigadora). En la segunda, la asimétrica, “...uno de los dos interlocutores ocupa un lugar en la escena por medio de una serie de intervenciones de carácter referencial en las que se desarrolla el tópico conversacional” (ibid: 58. La traducción es de la investigadora). Es decir, mientras que en la simétrica ambos interactuantes tienen la misma posibilidad de intervenciones que aportan sentido a la conversación, en la segunda uno de ellos tiene la mayoría de turnos nucleares, mientras que el otro los tiene fundamentalmente insertos. Ciertamente, en las clases de YC se evidencia que hay clases en las que el diálogo docente-discente es simétrico, mientras que en el resto, es asimétrico. Esto implica que en las asimétricas, la docente tiene el control, el poder.

En otras palabras, la profesora está en la búsqueda de clases en las que las interacciones sean simétricas, que exista un verdadero diálogo. De acuerdo con Flecha y Tortajada (1999, p.10-11), Tortajada y Pulido (2008, pp.6-9 -citan a Flecha,

2000-), así como Vila (2011, p. 12-13), desde la visión habermasiana, la educación implica un aprendizaje dialógico en el que a través de la interacción comunicativa se logre el consenso pedagógico. Esto supone un diálogo igualitario entre docente y discente, en el que el profesor sea un coordinador-mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el dueño del conocimiento o de la evaluación.

En lo que atañe a la enseñanza de la escritura, con la guía se consideró tanto la comprensión de lo escrito y el producto escrito. En el caso de los afiches, solo evaluó el producto escrito. En otras palabras, las emisiones también demuestran que la docente concibe la enseñanza de la escritura desde la revisión del producto ya culminado, mas no media en el proceso. Esto se relaciona con lo planteado por Freire en la pedagogía crítica, en la que considera la educación existente como bancaria, dado que el docente es el dueño del conocimiento y se lo transmite a sus alumnos, considerados como pizarras vacías. Este autor manifiesta que se debe transformar la educación: De bancaria a democrática (1973 y 1997). Por lo tanto, al no existir esta mediación, esta orientación en el proceso de escritura, nos encontramos ante una visión bancaria de la educación, en la que se corrige el texto ya hecho, mas no se orienta a la mejora del mismo.

En otro orden de ideas, se continúa con las reflexiones sobre la enseñanza de la escritura del docente LG. Para ello, se precisan en primer lugar, las clases.

Cuadro 21

Primera observación de campo (LG)

Fecha: 20-2-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: U.E.N. César Lizardo		Docente: LG
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>Tuvimos que cambiarnos al aula que queda al lado, pues se dañó la llave.</p> <p>El segundo lapso se refiere principalmente al análisis sintáctico.</p> <p>El docente dictó las preguntas del taller, alusivo al análisis sintáctico y conjugación verbal. Luego les explicó la valoración de cada parte: Análisis de oraciones, 10 pts. Cuadro de los verbos, 6 pts. Convivir, 4 pts. El taller debían hacerlo en una página que debían entregar el mismo día y copiarlo en el cuaderno, que debían traerlo en la próxima clase.</p> <p>Explicó en qué consistía el convivir cuando los estudiantes se volvieron intranquilos.</p> <p>El docente se acercó a la investigadora.</p> <p>En esa clase se hizo la primera parte de la entrevista. Por supuesto, cuando algún estudiante lo necesitaba, él los atendía, luego volvía a la conversación. Luego, el docente volvía con la investigadora.</p>	Abordaje didáctico de la gramática	<p>El abordaje didáctico de la gramática se dio desde el enfoque de la gramática oracional y no desde la contextualización. Además, fue una clase en la que se estimuló la pasividad del estudiante, puesto que se centraba en la explicación del docente y en el dictado como actividades instruccionales.</p> <p>La enseñanza de la gramática podría darse de manera contextualizada, de modo que se parta de la lectura de textos completos y se posibilite la participación activa de los estudiantes mediante la inferencia de la sintaxis.</p>

Cuadro 22

Segunda observación de campo (LG)

Fecha: 03-3-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: U.E.N. César Lizardo		Docente: LG
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>Disturbios estudiantiles. Sin embargo, en la institución se decidió entrar a clases.</p> <p>Ya se había retirado una alta cantidad de estudiantes (entraron 10 a Castellano)</p> <p>El Prof. Empezó a trabajar con las oraciones coordinadas.</p>	Abordaje didáctico de la gramática	<p>Nuevamente, el abordaje didáctico de la gramática se dio desde el enfoque de la gramática oracional y no desde la contextualización. Además, fue una clase en la que se estimuló la pasividad del estudiante, puesto que se centraba en la explicación del docente y en el dictado como actividades instruccionales.</p> <p>La enseñanza de la gramática podría darse de manera contextualizada, de modo que se parta de la lectura de textos completos y se posibilite la participación activa de los estudiantes mediante la inferencia de la sintaxis.</p>

Cuadro 23

Tercera observación de campo (LG)

Fecha: 10-3-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: U.E.N. César Lizardo	Docente: LG	
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>El docente saludó y pasó asistencia. Posteriormente, habló de las caligrafías y de las alternativas de solución, pues varios no habían podido comprar el cuaderno doble línea.</p> <p>Luego dictó y explicó la actividad de evaluación del obj. 3, específicamente, se realizó un examen en el cuaderno (a libro abierto). Esta consistió en el análisis sintáctico de oraciones coordinadas en las que debían identificar: verbo, sujeto y predicado en las oraciones dictadas. El docente explicó que la evaluación era en el cuaderno e individual.</p>	<p>Abordaje didáctico de la gramática</p>	<p>En esta actividad, pese a que se trabajó con la gramática oracional y no contextualizada, los estudiantes tuvieron un papel activo, dado que se trataba de una actividad de evaluación sumativa.</p>

Cuadro 24

Cuarta observación de campo (LG)

Fecha: 13-3-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: U.E.N. César Lizardo		Docente: LG
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>El docente pasó la asistencia. Luego, entregó los cuadernos que revisó. Habló del convivir.</p> <p>El docente dictó y explicó la definición de oraciones subordinadas. Luego, dio un ejemplo. Usó la técnica de la pregunta para la explicación.</p> <p>Asignación de un trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición y 6 ejemplos de oraciones subordinadas. A los ejemplos les deben hacer lo mismo que los dados en clase - Concepto y cinco ejemplos de cada tipo de oración subordinada - Extraiga del recorte de un artículo periodístico tres ejemplos de oraciones subordinadas - Estructura del trabajo: Página de respeto, portada, índice, introducción, desarrollo del tema, conclusión, bibliografía. - Observaciones: páginas blancas tamaño carta, bolígrafo azul o negro, grupo máximo de 4 personas 	Abordaje didáctico de la gramática	<p>El abordaje didáctico de la gramática se dio desde el enfoque de la gramática oracional y no desde la contextualización.</p> <p>Además, fue una clase en la que se estimuló la pasividad del estudiante, puesto que se centraba en la explicación del docente y en el dictado como actividades instruccionales. Es por tanto, una clase en la que se propicia la educación bancaria, en la que el docente es el dueño del conocimiento y debe transmitírselo a sus estudiantes, por lo que los alumnos son receptores.</p>

Cuadro 25

Quinta observación de campo (LG)

Fecha: 17-3-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: U.E.N. César Lizardo		Docente: LG
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>Saludo y asistencia. Hubo pocos estudiantes asistentes a la primera hora. Los retardados entraron a la segunda hora. El docente aclaró dudas acerca del trabajo. Después, habló del objetivo 5, alusivo a la lectoescritura, específicamente se refirió a las caligrafías y a las lecturas orales.</p> <p>Los asistentes a la primera hora hicieron su lectura oral ante el docente. Realizaron caligrafías y revisaron la planilla de notas. Llegó un coordinador a hablar con el profesor. Varios estudiantes tuvieron un acercamiento con la investigadora y le preguntaron el nombre, qué hacía en el aula, profesión. El docente dictó un cuestionario para la evaluación de lapso, específicamente:</p> <p>Potencialidad #1: Definición y ejemplos del sujeto y del predicado. Conjugación de verbos en infinitivo, gerundio y participio pasado.</p> <p>Potencialidad #2: Definición y ejemplos de los tipos de sujeto y los tipos de predicado. Definición y ejemplos de los complementos del predicado.</p> <p>Estructuración de la oración por niveles.</p> <p>Potencialidad #3: Concepto y ejemplo de oraciones coordinadas. Definición y ejemplos de las oraciones copulativas, adversativas y yuxtapuestas.</p> <p>Potencialidad #4: Concepto y ejemplos de las oraciones subordinadas. Definición y ejemplos de los tipos de oraciones subordinadas.</p>	<p>Abordaje didáctico de la lectura</p> <p>Abordaje didáctico de la escritura</p>	<p>El abordaje didáctico se centró en la lectura oral y no en la comprensión del texto, pues se trabajó con fragmentos de un texto. Sin embargo, con la manera en que se realizó la actividad: el estudiante le leía solo al docente, se respetó la individualidad de cada discente, pues el estudiante no tuvo temor de hacer la actividad porque no hubo la posibilidad de burla de los compañeros y el docente pudo orientarlo en los tópicos a mejorar en su lectura oral.</p> <p>En cuanto al abordaje didáctico de la escritura, este se centró en la forma, en la caligrafía, lo que sumado a las clases anteriores implica una concepción gramaticalista y de producto de la escritura.</p> <p>Es necesario resaltar, que semanalmente se efectuaba la práctica de la lectura oral y de la caligrafía, normalmente el día en que correspondía una sola hora de clases, lo que propiciaba el gusto por la escritura legible y la lectura oral.</p>

Cuadro 26

Sexta observación de campo (LG)

Fecha: 28-4-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: U.E.N. César Lizardo	Docente: LG	
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>El docente saludó y tomó la asistencia. Los estudiantes tuvieron exposiciones del objetivo #1. Estas fueron:</p> <p>Grupo 1: La lectoescritura y la búsqueda de evaluación</p> <p>Grupo 2: Importancia de la lectura. Tipos de lectura</p> <p>Grupo 3: Definición de la lectura, tipos de lectura e importancia de la lectura</p> <p>Grupo 4. El diccionario</p> <p>Grupo 5 Texto informativo</p> <p>El docente daba orientaciones alusivas a las exposiciones. También realizaba preguntas que buscaban mejorar la exposición de cada estudiante.</p> <p>Se le dio la oportunidad a una joven de exponer sobre los aspectos formales de la escritura (grupo 6). Al finalizar la exposición de la estudiante, el docente inició el objetivo #2, alusivo al análisis de la información: El periódico.</p> <p>El profesor dictó información del objetivo 2. Preguntó sobre los medios de comunicación que conocen: radio, periódico, TV e Internet. Continuó con el dictado.</p>	<p>Abordaje didáctico de la comprensión de textos</p>	<p>El abordaje didáctico posibilitó que los estudiantes fuesen activos, dado que se centró en exposiciones, lo que implica la preparación (investigación y elaboración de recursos) de los estudiantes. Sin embargo, se evidenció que pocos discentes participaron como ponentes. El docente realimentaba cada presentación grupal.</p> <p>El abordaje didáctico del objetivo #2 estimula la pasividad del estudiante, en virtud de que nuevamente se opta por la explicación del docente. En otras palabras, se tiende a la educación bancaria. Además, la actividad escritural se centra en la transcripción del dictado.</p>

Cuadro 27

Séptima observación de campo (LG)

Fecha: 05-5-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: U.E.N. César Lizardo	Docente: LG	
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>El docente saludó. Luego, continuó con el objetivo #2, de modo que siguió el dictado alusivo a los Tipos de información.</p> <p>El profesor tomó la asistencia.</p> <p>Posteriormente, continuó con el dictado relacionado con la información relevante y la información irrelevante. Dictó un ejemplo tipo ejercicio. Después, Continuó con el dictado sobre la idea principal y las ideas secundarias.</p> <p>El docente dio un breve descanso, mientras, conversó con la investigadora sobre el TG-UPEL-IPB.</p> <p>Finalmente, hicieron un ejercicio en el que extrajeron la idea principal y las secundarias.</p>	Abordaje didáctico de la comprensión de textos	<p>El abordaje didáctico estimula la pasividad del estudiante, en virtud de que nuevamente se opta por la explicación del docente. En otras palabras, se tiende a la educación bancaria. Además, la actividad escritural se centra en la transcripción del dictado.</p> <p>Solo en el ejercicio propuesto se evidencia un cambio en el rol del docente, dado que deja de tener el papel de transmisor del conocimiento y pasa a orientar a los estudiantes, por lo que en este caso, se buscó propiciar que los discentes fuesen activos. Sin embargo, se ha podido trabajar con otras estrategias cognitivas para la comprensión de la lectura.</p>

Cuadro 28

Octava observación de campo (LG)

Fecha: 12-5-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: U.E.N. César Lizardo	Docente: LG	
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>El profesor saludó y tomó la asistencia. Luego, continuó el obj. 2. Dictó sobre el contraste de la información. Posteriormente explicó. Nuevamente dictó la definición de paráfrasis e hizo un ejemplo en el que dictó un texto, después buscaron sinónimos para hacer la paráfrasis de la oración. Seguidamente, hizo un dictado sobre la inferencia. Indicó los materiales para el taller del viernes: periódicos diferentes en los que se tratase una misma noticia.</p> <p>El profesor dio un descanso e inició el objetivo #3, relacionado con el discurso literario y el análisis de una obra literaria. División en dos partes: La historia y el discurso. Hizo un dictado del tema mencionado.</p>	Abordaje didáctico de la comprensión de textos	El abordaje didáctico de ambos objetivos estimula la pasividad del estudiante, en virtud de que nuevamente se opta por la explicación del docente. En otras palabras, se tiende a la educación bancaria. Además, la actividad escritural se centra en la transcripción del dictado

Cuadro 29

Novena observación de campo (LG)

Fecha: 19-5-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: U.E.N. César Lizardo	Docente: LG	
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>El profesor saludó y tomó la asistencia. Dio las instrucciones para el taller de comprensión de la lectura. Se conformaron los grupos para la evaluación. El desarrollo del taller consistió en: Selección de un artículo periodístico y extracción de la información relevante y de 5 informaciones irrelevantes. Búsqueda de la idea principal de dos artículos periodísticos. Realización de la paráfrasis a dos párrafos. Elaboración de un cuadro donde se evidencien las semejanzas y diferencias de 2 artículos sobre una misma noticia.</p> <p>La investigadora estuvo ayudando a los estudiantes con las dudas.</p>	<p>Abordaje didáctico de la comprensión de textos</p>	<p>El abordaje didáctico propicia la participación activa del discente, mientras que el docente se vuelve el orientador de cada grupo. Pese a que solo se usaron estrategias cognitivas en el momento posterior de la lectura, se estimuló el pensamiento crítico al tratar las semejanzas y diferencias de 2 artículos, provenientes de periódicos distintos (uso de fuentes reales).</p>

Cuadro 30

Décima observación de campo (LG)

Fecha: 26-5-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: UEN César Lizardo		Docente: LG
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>El docente saludó y tomó la asistencia. Continuó con el objetivo #3</p> <p>Dictado de la narración en tercera persona. El docente señaló el uso de b y de acentuación. Siguió con el dictado de las formas expresivas: Narración, descripción y diálogo. El profesor buscó los libros de la Colección Bicentenario para la realización del ejercicio- taller. Las instrucciones dadas fueron:</p> <p>Del texto asignado, extraer lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temática principal - Tres acontecimientos - Clasifique los personajes que aparecen en el cuento - Describa cómo es el ambiente donde se da la historia - Comente qué tipo de narrador existe - Extraiga del texto un ejemplo de cada forma expresiva <p>Se organizaron los equipos con un máximo de 4 personas.</p> <p>La investigadora estuvo ayudando a los estudiantes con las dudas.</p>	<p>Abordaje didáctico de la literatura</p>	<p>La actividad escritural consistió en las respuestas de cada planteamiento del taller. El abordaje didáctico propicia la participación activa del discente, mientras que el docente se vuelve el orientador de cada grupo.</p> <p>Es interesante el uso del verbo extraer en la construcción de la temática principal, dado que implica la concepción de la idea o temática principal como explícita en el texto, en lugar de ser una interpretación que hace el lector del diálogo que sostiene con el texto.</p>

Cuadro 31

Onceava observación de campo (LG)

Fecha: 05-6-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 2do G
Institución: U.E.N. César Lizardo		Docente: LG
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
El docente saludó y tomó la asistencia. Revisó los cuadernos Trabajaron con el obj.4 alusivo a la lectura y caligrafía. Específicamente, los estudiantes leyeron para todos. Hubo algunos que no hicieron la actividad. Para las lecturas, usaron textos de la CB.	Abordaje didáctico de la lectura y la escritura	El abordaje didáctico se centró en la corrección del cuaderno y en la lectura oral, por lo que se le dio preferencia al producto y no al proceso. El docente asume su papel de evaluador, por lo que tiene el poder en el aula.

En las clases de LG se evidencia que lo usual es el dictado y la explicación a través de la técnica de la pregunta. También se percibió la realización de talleres, exposiciones y la corrección de cuadernos. Cabe decir, que la mayoría de los talleres se realizaron en las libretas de los discentes, por lo que el docente las revisaba unas veces en el aula (clase del 05-6) y otras en su casa.

En cuanto a los temas relacionados con la escritura, se puede decir que el segundo lapso fue principalmente gramatical, se trabajó en todo momento con el análisis sintáctico, la lectura oral y la caligrafía. Cabe decir, que la lectura oral y la caligrafía fueron tópicos tratados en ambos lapsos, generalmente, hacían estas actividades el día lunes (esta clase coincidía con otros salones y liceos visitados por la investigadora), cuando tenían una sola hora de clases, no obstante, hubo clases diferentes a este horario en las que se observó al menos, una de estas actividades (17-3 y 05-6). En el tercer lapso, además, se trabajó principalmente con la comprensión de la lectura y la producción escrita.

Lo anterior implica que el docente tiene una concepción de la escritura gramaticalista y al mismo tiempo, la concibe desde el binomio lectura-escritura. Inclusive, en la planificación de ambos lapsos, expresa que (anexos 3 y 4)

...la lectura y escritura son elementos que van de la mano constantemente en cada uno de los contenidos de la presente planificación asegurando así la constancia de estos procesos que son tan difíciles para su consolidación total, y más en un alumnado donde existe un número alarmante de lectura silábica.

Como se puede apreciar, se confirma lo ya señalado en cuanto a la concepción de la escritura, la percibe desde lo gramatical-oracional, así como desde la comprensión-producción. Aunado a esto, en cuanto al proceso instruccional, siempre se observó la actividad de escritura en el aula.

Ahora bien, ¿cómo se dio esta práctica constante de la escritura? Al igual que en la concepción de la escritura, también se evidencia un enfoque ecléctico que concibe la enseñanza de la escritura desde lo gramatical-oracional, la caligrafía, la transcripción de los dictados que hace el docente y la comprensión-producción de textos. Es decir, se mantiene el canon gramatical de la enseñanza de la escritura, pero también hay la búsqueda de ir más allá, de aprender a escribir, escribiendo. Al igual que con la docente anterior (YC), el profesor realiza de alguna manera, la metodología del aprender haciendo, aunque él tiene más marcado el enfoque gramatical, y no solo porque el segundo lapso es netamente gramaticalista, sino que las clases se realizan según lo usual para este enfoque (Cassany,1990):

En la clase, el enfoque funciona de la siguiente forma: 1. Se explica un ítem lingüístico (el profesor lo explica, se lee en el libro de texto, etc.), de una forma teórica y luego se ponen ejemplos. Los alumnos comprenden la explicación. 2. Se hacen prácticas mecánicas. Los alumnos ejercitan el ítem nuevo en situaciones controladas y en pequeños contextos (palabras, frases...). 3. Se hacen prácticas abiertas. Los alumnos ejercitan el ítem en situaciones no controladas (redacciones) y contextos más globales. 4. El profesor corrige los ejercicios de los alumnos. (p.65).

Como se puede inferir, es una clase muy parecida a lo observado en las de LG, dado que se hace un dictado, el ejemplo, aunque conversado, es controlado por el docente, se realizan las prácticas mecánicas (en el segundo lapso esto se observó con

el análisis sintáctico), las prácticas abiertas se desarrollaron en los talleres del tercer lapso (contraste de informaciones y análisis literario) y, por último, el docente corregía las producciones escritas de sus estudiantes, en otras palabras, no revisaba los borradores, sino que leía ya el producto.

En lo que atañe a la ortografía, en estas clases no se observó un objetivo relacionado con este tópico (a diferencia de la docente que le sigue), pero sí hubo momentos en los que el docente, al momento de hacer un dictado o explicar algún tema, señalaba la escritura correcta de alguna palabra. Por ejemplo: Doc. “Existir, con equis” (20-2), “Teniendo en cuenta que ayer es con “y”” (13-3), “Paráfrasis, lleva tilde en la segunda a” (12-5). Corrección de la conjugación: Est. Profe, mire no me cabió. Doc. (con asombro y rapidez): No me cupo (13-3). También llegó a ocurrir que los estudiantes preguntaban sobre la escritura de alguna palabra. Ejemplo: Est. ¿Oraciones? Doc. Subordinadas... “S”, “u”, “b” ordenadas (el profesor deletreó el prefijo. Clase del 13-3). Esto implica que el docente valora la corrección ortográfica en el aula de clases, lo que es parte del enfoque gramatical.

En cuanto al enfoque comunicacional, se observó, (según lo especificado por Cassany, 1990. P.68) el uso de venezolanismos (ver el siguiente apartado) y el uso de materiales reales como los periódicos. De los otros enfoques, de proceso y de contenido, cabe señalar que no se evidenció actividad o estrategia en el aula.

Ahora bien, es importante contrastar lo ya dicho con lo expresado en las entrevistas por LG y sus discentes.

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	<p>alumnos de séptimo grado que no te saben todavía leer: tienen lectura silábica. Entonces, el programa nos pide que demos la comunicación y el lenguaje, que demos archivo vertical, que demos técnicas de comunicación grupal; pero si el alumno todavía no sabe leer, como haremos nosotros ahí. Eso es por una parte y lo otro es que la revisión de los cuadernos. O sea, los alumnos a veces se quejan en los exámenes o en los cuadernos que yo les hago ese poco de círculos allí, pero yo considero que eso como que crea un impacto visual en el alumno y se les queda grabado para el futuro.</p> <p>Inv. ... ¿Y en la escritura? (se refiere al dialecto)</p> <p>Doc. En la escritura... por lo general... o sea... me parece que el... el sarcasmo me ha funcionado muy bien. A veces, por ejemplo, ahorita lo estaba observando, un alumno me escribió: “Ellos vivían en las nieves” y entonces le hacía un círculo “¿Y en dónde será eso? ¿Será que eso queda arriba? No sé, usted me dirá”. Entonces pareciera que el alumno, a veces como que solamente encerrarlo en un círculo o hacerle una rayita: “¡Ah, bueno” Me equivoqué”, pero hacerle ese tipo de comentarios al alumno le da risa y al mismo tiempo como que se les queda grabado: “¡Tú sabes que la otra vez el profesor ese si es sinvergüenza, vino y me escribió que y que en las nieves, no va a saber él que es en las nubes” Pero como que eso parece... me ha funcionado. Lo hago en forma sarcástica, pero el alumno al principio como que lo ve como una burla, pero después se acostumbra y dice: “No”.</p> <p>Inv. ... ¿Qué papel tiene la gramática para la enseñanza de la escritura?</p>		

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	<p>Doc. Lamentablemente la gramática se da aislada de la escritura. Pero es importante ya que en primer lugar existen diversos problemas de pluralización y de género, aparte de conjugación verbal a la hora de redactar.</p>		
Estudiante DV	<p>Inv.: ¿Te gusta la clase de Castellano? ... DV.: No casi... no me gusta mucho Inv.: ¿Por qué? DV.: No sé... sí, casi no me llama la atención Castellano Inv.: ¿Qué le cambiarías a la clase de Castellano? DV.: Nada Inv.: ¿Nada? Pero para que te guste más, por ejemplo... DV.: Mmm... Inv.: ¿Escribes? DV.: (no responde) Inv.: Me refiero no solo a escribir en el aula... cuentos, poesías... sino... chateas, mensajes de texto... DV.: Sí... Inv.: Todo eso escribes DV.: Me gusta escribir poemas Inv.: Te gusta escribir poemas... Ves que sí escribes... Sí te gusta escribir... ¿Qué tipo de poemas? DV.: No sé... así poemas.</p>	<p>Gusto por la escritura Concepción de la escritura</p>	<p>La estudiante concibe la escritura desde la creatividad, mas no en el ámbito académico, quizás porque en la clase de Lengua no se posibilitan los espacios de escritura literaria.</p>
Estudiante JZ	<p>Inv.: ¿Qué te gusta escribir? JZ.: Yo escribo en mi diario, cosas de mi vida... me gusta mucho escribir sobre mi vida, a veces un cuento de mi vida... Ahí es donde desenfoco todo el arte mío que mamá me dice que yo escribo y escribo y escribo y no me canso... a veces lleno dos cuadernos porque me enfoco más en lo que escribo que en la materia Castellano... me gusta muuucho Castellano, pero no me enfoco en la materia.</p>	<p>Gusto por la escritura Concepción de la escritura</p>	<p>Al igual que la anterior estudiante, concibe la escritura desde la creatividad, mas no en el ámbito académico, quizás porque en la clase de Lengua no se posibilitan los espacios de escritura literaria.</p>

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
Estudiante OV	Inv.: ¿Te gusta escribir? OV.: Sí Inv.: ¿Escribes algún tipo de texto en particular? OV.: No Inv.: ¿No? Pero has escrito poesías, cuentos... OV.: Ujum Inv.: ¿Que te mandan en el aula de clases? OV.: Sí Inv.: ¿Cómo son más o menos este tipo de textos que has escrito? Es decir, tratan de historias que has inventado, tratan de hechos que has visto? OV.: Sí, particularmente siempre nos ponen hacer textos así o más que todo nos, este... nos los... como que nos mandan a analizarlos... los textos... nos mandan a analizar... No se nota tanto en esta clase, porque en esta clase no lo hemos hecho. En las demás clases sí lo hemos hecho...	Gusto por la escritura Concepción de la escritura	Concibe la escritura desde la comprensión y transcripción. Escribe lo que se da en el ámbito académico. Considera que en la clase de Castellano no se brindan los espacios para la escritura surgida desde el análisis de textos.

En las respuestas del docente, se confirma lo observado en el aula de clases: Trabaja la escritura desde el dictado, la caligrafía, la corrección ortográfica, la sintaxis oracional y “de la mano” con la lectura. Es decir, complementa el enfoque gramatical-prescriptivo con la lectura constante.

En relación con el dictado, ya fue indicado en párrafos anteriores, que el docente usualmente dicta en las clases. En la entrevista, se refiere a esta actividad: “Yo tengo alumnos que se les dificulta incluso escribir, no pueden tomar un dictado”. Fraca de Barrera (2007, p. 96-98) plantea que el dictado es una de las prácticas escolares más comunes para la enseñanza y corrección de la ortografía. Considera que este uso es inadecuado, dada la falta de correspondencia entre las formas de la lengua oral y la escrita, por lo que debería usarse “...como una práctica escrita socialmente

válida y no como una actividad penalizadora” (idem, p.98). En otras palabras, el dictado en el aula no es inadecuado, solo va a depender de su uso. En el caso de LG, no se detectó que fuese una práctica escolar penalizadora de la ortografía, sin embargo, al comentar sobre la revisión de los cuadernos, en los que hay las transcripciones de los dictados, los talleres y trabajos realizados, expresó: “... y lo otro es que la revisión de los cuadernos. O sea, los alumnos a veces se quejan en los exámenes o en los cuadernos que yo les hago ese poco de círculos allí, pero yo considero que eso como que crea un impacto visual en el alumno y se les queda grabado para el futuro”. Esto implica, que de alguna manera el dictado sí es una actividad para corregir ortografía.

En cuanto a la corrección de la ortografía, Fraca de Barrera (2007) plantea desde una visión psicolingüística y constructivista, que “...el aprendizaje de la ortografía implicaría la toma de conciencia y reflexión del estudiante sobre su propia manera de aprender, más que la repetición o planas o la toma de dictados” (p.99). Esta afirmación supone lo siguiente: el estudiante es capaz de analizar y evaluar sobre su manera de aprender la ortografía, lo que implica, a la vez, el rol del docente como mediador y no como el censor ortográfico; además, tiene una posición hacia las caligrafías, que al igual que el dictado, no sirve para corregir, dado que hace a un lado ese papel del estudiante autorreflexivo de su aprendizaje.

En lo que atañe al enfoque de enseñanza, de acuerdo con Díaz Blanca (2002, s/p de la revista, p.2 en pdf), en este tipo de actividades, en los que impera la norma y la forma, se corresponden con un modelo de enseñanza de la escritura conocido como de producto o lo que también se ha llamado en párrafos anteriores, enfoque de enseñanza gramaticalista (Cassany, 1990, p.65). En otras palabras, lo que importa es el producto ya hecho y no el proceso para la construcción del diálogo escrito; así mismo, el docente es un corrector y no dialoga con el estudiante para que sea un participante consciente de su proceso instruccional.

Los estudiantes, por su parte, expresan que les gusta escribir:

Yo escribo en mi diario, cosas de mi vida... me gusta mucho escribir sobre mi vida, a veces un cuento de mi vida... Ahí es donde desenfoco todo el arte mío que mamá me dice que yo escribo y escribo y escribo y no me canso... (JZ)

Me gusta escribir poemas (DV)

Pese a su gusto por la escritura, desde un punto de vista personal o literario, en la clase de Castellano pasa lo contrario:

Inv.: ¿Cómo son más o menos este tipo de textos que has escrito? Es decir, tratan de historias que has inventado, tratan de hechos que has visto?

Est.: Sí, particularmente siempre nos ponen hacer textos así o más que todo nos, este... nos los... como que nos mandan a analizarlos... los textos... nos mandan a analizar... No se nota tanto en esta clase, porque en esta clase no lo hemos hecho. En las demás clases sí lo hemos hecho... (OV)

...me enfoco más en lo que escribo que en la materia Castellano... me gusta muuucho Castellano, pero no me enfoco en la materia. (JZ)

En ambas expresiones juveniles se constata que les gusta la asignatura, pero ya sea porque no ocurre esa práctica en el aula o porque no logra la concentración necesaria para realizar sus actividades en el aula, se pierde el gusto por la escritura en la asignatura. Cabe decir, que en la intervención de OV se deja ver una noción de escritura como comprensión y producción: “particularmente siempre nos ponen hacer textos así o más que todo nos, este... nos los... como que nos mandan a analizarlos... los textos... nos mandan a analizar...”, pero este tipo de práctica escolar se realiza poco en el aula de Castellano: “No se nota tanto en esta clase, porque en esta clase no lo hemos hecho”. Esto no es del todo cierto, porque sí se evidenciaron talleres en los que se trabajó la comprensión de la lectura y la producción escrita (19-5 y 26-5). Claro está, lo usual fue el dictado.

En cuanto a la relación lectura y escritura, el docente manifiesta en varios momentos, que la lectoescritura es uno de los pilares fundamentales de la educación.

Ciertamente, en el aula se constató que trabajaba ambos y no solo desde la decodificación, fluidez oral y corrección ortográfica, sino que en los dos últimos talleres realizados, hubo el análisis de noticias del periódico en las que contrastaron la información y el análisis literario de un mito indígena.

En lo tocante a la planificación, seguidamente se presenta el cuadro 33, en el que no solo se observa el plan de clases, sino que igualmente se evidencia su operacionalización:

Cuadro 33

Objetivos, contenidos y actividades relacionadas con la escritura (LG)

PEIC/PA	Potencialid.	Aspectos sociocognitivos	Téc. usadas en las estrategias de aprend.	Téc. de evaluac.	Activ. observ.
II lapso					
Estrategias metodológicas para la enseñanza del análisis oracional a través de la lectura y la escritura en pro de la formación integral de los alumnos...	Analizar la estructura sintáctica de la oración	<p>Conocer</p> <p>Define las partes de la oración</p> <p>Reconoce en sujeto y el predicado en ejercicios</p> <p>Hacer</p> <p>Subraya las partes de la oración en las oraciones</p> <p>Redacta oraciones con los diferentes tipos de sujeto y predicado</p>	Examen	Examen	No se observó la clase relacionada
	Identificar las principales	Conocer	Taller	Taller	Taller

PEIC/PA	Potencialid.	Aspectos sociocognitivos	Téc. usadas en las estrategias de aprend.	Téc. de evaluac.	Activ. observ.
	características de la oración simple	<p>Conceptualiza cada uno de los tipos de sujeto y predicado</p> <p>Señala los complementos del predicado</p> <p>Hacer</p> <p>Redacta oraciones poniendo en práctica los tipos de predicado</p> <p>Elabora cuadros de conjugación verbal</p>			
	Estudiar la clasificación de las oraciones coordinadas	<p>Conocer</p> <p>Establece la diferencia entre cada una de las oraciones coordinadas</p> <p>Define cada una de las oraciones compuestas</p> <p>Hacer</p> <p>Elabora ejemplos</p> <p>Extrae ejemplos de artículos periodísticos</p>	Informe	Informe Individual	Clase (dictado y explicac.) Taller

PEIC/PA	Potencialid.	Aspectos sociocognitivos	Téc. usadas en las estrategias de aprend.	Téc. de evaluac.	Activ. observ.
	Estudiar la composición de las oraciones subordinadas	<p>Conocer</p> <p>Conceptualiza las diferentes subordinaciones oracionales</p> <p>Define los tipos de oraciones complejas</p> <p>Hacer</p> <p>Extrae oraciones de diversos textos</p> <p>Redacta ejemplos partiendo de instrucciones específicas</p>	Trabajo	Trabajo	Clase (dict. y explicac.)
	La lectoescritura	<p>Conocer</p> <p>Estudia los principios básicos de la caligrafía y la lectura</p> <p>Hacer</p> <p>Lee diversos textos</p> <p>Redacta ejercicios relaciones con el método palmer</p>	Sesiones de lectura y escritura	Lectura y escritura	Caligrafías y lectura oral ante el profesor
III lapso					
Estrategias metodológicas	Analizar los diferentes	Conocer	Exposición	Exposición	Exp: La

PEIC/PA	Potencialid.	Aspectos sociocognitivos	Téc. usadas en las estrategias de aprend.	Téc. de evaluac.	Activ. observ.
para la enseñanza de la comprensión lectora a través de la lectura y la escritura en pro de la formación integral de los alumnos...	tipos de textos	<p>Define cada uno de los tipos de textos</p> <p>Reconoce las principales técnicas de resumen de información</p> <p>Hacer</p> <p>Elabora láminas como recurso audiovisual</p> <p>Diseña esquemas, mapas mentales y mapas conceptuales</p>			<p>lectoescritura y la búsqueda de evaluación</p> <p>Importancia de la lectura</p> <p>Definición de la lectura, tipos de lectura e importancia de la lectura</p> <p>El diccionario</p> <p>Texto informativo</p>
	Identificar las principales técnicas para el análisis de información	<p>Conocer</p> <p>Conceptualiza cada una de las técnicas de análisis de información</p> <p>Define la paráfrasis y la inferencia textual</p> <p>Hacer</p> <p>Extrae la idea principal y secundaria del texto</p> <p>Contrata noticias de diferentes</p>	Taller	Taller	<p>Clase (dictado y explicación)</p> <p>Taller</p>

PEIC/PA	Potencialid.	Aspectos sociocognitivos	Téc. usadas en las estrategias de aprend.	Téc. de evaluac.	Activ. observ.
		periódicos			
	Estudiar la estructura de una obra literaria	<p>Conocer</p> <p>Establece la diferencia entre la historia y el discurso</p> <p>Define cada uno de los elementos que componen una obra literaria</p> <p>Hacer</p> <p>Elabora ejemplos</p> <p>Extrae los principales elementos de la historia y el discurso de una obra</p>			Clase (dictado y explicación) Taller
	La lectoescritura	<p>Conocer</p> <p>Estudia los principios básicos de la caligrafía y la lectura</p> <p>Hacer</p> <p>Lee diversos textos</p> <p>Redacta ejercicios relaciones con</p>	Sesiones de lectura y escritura	Lectura y escritura	

PEIC/PA	Potencialid.	Aspectos sociocognitivos	Téc. usadas en las estrategias de aprend.	Téc. de evaluac.	Activ. observ.
		el método palmer			

Nota: Información tomada de Registro de planificación y evaluación del profesor LG, segundo año, 2014-2015 (anexos 5 y 6) Registro de observaciones de las clases (fuente propia)

En el cuadro se constata en primer lugar, lo que ya se había enunciado: el segundo lapso fue principalmente gramatical; el tercero, fue alusivo a la comprensión de la lectura y en ambos hubo una potencialidad alusiva a la lectura y escritura. En segundo lugar, hubo dictados, explicaciones del docente, exposiciones de los estudiantes, talleres, así como práctica de lectura oral y de caligrafías. Es decir, desde la planificación se evidencia el modelo enseñanza de escritura de producto o gramaticalista.

Lo anterior se vislumbra por una parte, en los aspectos sociocognitivos del segundo lapso, específicamente el relacionado con el “hacer”, se aprecia en tres de las potencialidades alusivas al análisis sintáctico: “Redacta oraciones con los diferentes tipos de sujeto y predicado”, “redacta oraciones poniendo en práctica los tipos de predicado” y “redacta ejemplos partiendo de instrucciones específicas”. Además, en la justificación del proyecto aparece lo siguiente: “...se intentará describir los elementos sintácticos presentes en las oraciones para entender cómo se estructura el discurso humano y todas sus variaciones” (ver anexo 4). En este tipo de conocimientos procedimentales y en la justificación se aprecia la relación de la enseñanza de la escritura con la gramática: del conocimiento gramatical-oracional se logra la escritura correcta. Inclusive, en sí son los únicos contenidos u objetivos relacionados con la producción escrita, por supuesto, además de la caligrafía.

En cuanto a lo anterior, Páez Urdaneta (1985), plantea que los docentes de lengua se dividen en:

a) maestros a favor de la gramática tradicional; b) maestros en contra de la gramática tradicional (y a favor de nuevos modelos gramaticales derivados de la lingüística); c) maestros en contra de la gramática; y d) maestros a favor de alternativas que combinen algunas de las estrategias de (a), (b) y (c) (p.22).

Se podría decir, que de acuerdo con esta clasificación, el docente LG es del tipo (a), dado que prevalece en su planificación y en sus clases, la gramática tradicional, más específicamente, el análisis sintáctico de una “caja de Hockett”. De lo que la investigadora se siente personalmente culpable, dado que fue la profesora de Gramática I y II (pregrado), tanto de este docente como de la anterior. Inclusive, en la primera parte de la entrevista (realizada en un examen tipo taller), el docente inició el diálogo al hacer alusión a este hecho: “Doc: Sabía que algún día tenía que vengarme con las oraciones tuyas” (20-2). Ahora bien, sin ánimo de autodefensa, el mismo autor, Iraset Páez Urdaneta (ídem), desde su posición de enseñanza idiomática basada en el enfoque comunicacional, señala que

...la nuestra no es una posición que reniega totalmente de la gramática (tradicional o no) y sus versiones pedagógicas... tenemos que aceptar entonces la ubicación secundaria de la gramática en el curso de un proceso educacional de aprendizaje lingüístico... la gramática sí tiene cabida en la enseñanza idiomática, pero el problema está en determinar en qué parte del currículo debe ubicarse y con cuál énfasis o alcance (pp.24-25).

Precisamente, el mencionado autor propone un área de la comprensión y la conceptualización gramaticales (p. 69-84), subdividida, a la vez, en la sub-área de formación pre-gramatical (orientada hacia el léxico, desde la perspectiva gramatical, en cuanto se estudian las relaciones sintagmáticas antes de conocer el nombre o categoría de cada palabra), para lo que se conocía en ese momento como segunda etapa de educación básica; y la de conceptualización gramatical (en el que ya le van a

dar nombre a cada tipo de palabras), para la tercera etapa. En otras palabras, el enfoque comunicacional propuesto por Páez Urdaneta también considera la enseñanza de una gramática en la que van a trabajar con el análisis sintáctico y morfológico; solo que van a partir de lo que ocurre en la lengua y, después, al haberse apropiado de las relaciones oracionales, van a llegar a la teoría, a las definiciones. Esto implica que la enseñanza de la gramática no puede ni debe omitirse de la enseñanza de la lengua materna (LM o L1), pero tampoco puede ser el objetivo principal de un lapso.

El mismo docente LG señaló en la entrevista:

Inv. ...¿Qué papel tiene la gramática para la enseñanza de la escritura?

Doc. Lamentablemente la gramática se da aislada de la escritura. Pero es importante ya que en primer lugar existen diversos problemas de pluralización y de género, aparte de conjugación verbal a la hora de redactar.

Se evidencia en esta respuesta que para el docente, la gramática es muy importante para la enseñanza de la escritura, debido a los problemas de concordancia verbal y nominal que existen en la producción escrita. Sin embargo, este tipo de tópico no se observó en las clases, sino el análisis sintáctico descontextualizado y lejano a alguna dificultad en la escritura de los estudiantes; además, en el que a diferencia de lo propuesto por Páez Urdaneta, se parte del concepto y llega al análisis sintáctico.

Además de lo ya mencionado, es necesaria la reflexión sobre la importancia dada a la lecto-escritura. De acuerdo con Arnáez (2009)

...desde el punto de vista procedimental, la lectura debe superar la visualización y desciframiento de grafemas y trascender la simple pronunciación de fonemas; y la escritura debe romper con el estigma que la asocia a la graficación de letras o a la transcripción de lo oral y apropiarse de la conceptualización procesal (p.290).

La cita anterior expresa el cambio que debe seguir la enseñanza de la lectura y la escritura, desde una concepción cognitiva y procedimental. En otras palabras, se mantiene la enseñanza basada en la decodificación de los grafemas, la pronunciación, la estructura y la forma de la escritura. Precisamente, en el caso de las clases de LG, en ambos lapsos, hay una potencialidad dedicada a la práctica semanal de la lectura oral y a la caligrafía. En la clase del 17-3 se observaron estas actividades. En cuanto a la lectura oral, se realizaba ante el docente, es decir, solo él escuchaba al estudiante, mientras que el resto de los compañeros hicieron caligrafías y revisaron la planilla de notas. El 05-6, Los estudiantes leyeron para el resto de los compañeros (estas actividades se realizaban en una hora de clases que le chocaba a la investigadora con otras visitas, lo que implica una práctica constante de lectura oral y de caligrafías). Todo esto supone que la lectoescritura es concebida desde una visión tradicional en la que importa la forma y la pronunciación, más no la comprensión y la producción. Lo que coincide con lo dicho anteriormente: existe una marcada tendencia a la enseñanza gramaticalista de la escritura o a lo que es lo mismo, se fundamenta en un modelo de producto.

En lo que concierne a la comparación entre lo planificado y los programas trabajados en las instituciones educativas, es importante comenzar con el siguiente cuadro:

Cuadro 34

Contenidos de la planificación y su relación con los programas usados por el docente (LG)

Planificación (Potencialidades)	Currículo Bolivariano (pp.226-230)	Programas de Educación Básica 8° grado (pp.63-99)	Colección Bicentenario
Analizar la estructura sintáctica de la oración	<p>Objetivo general:</p> <p>Usar la lengua materna y un idioma extranjero de forma adecuada para la comunicación oral y escrita, así como para la adquisición del conocimiento científico y la resolución de problemas</p> <p>Contenidos del área “Desarrollo lingüístico y sociedad”:</p> <p>Bloque 1. El lenguaje en el desarrollo histórico de la humanidad El sintagma verbal. su estructura. Elementos que lo integran, clasificación de la oración por la actitud del hablante y por la naturaleza del predicado. Análisis sintáctico de oraciones simples y gramaticales.</p>		<p>La oración simple. Su articulación (p.47)</p> <p>El predicado: Subordinación, coordinación, concordancia (p. 162)</p> <p>Verbo: tiempo y modo (p.243)</p>
Identificar las principales características de la oración simple			
Estudiar la clasificación de las oraciones coordinadas		<p>Objetivo general: Utilizar la escritura como medio de expresión de sus</p>	

Planificación (Potencialidades)	Currículo Bolivariano (pp.226-230)	Programas de Educación Básica 8° grado (pp.63-99)	Colección Bicentenario
Estudiar la composición de las oraciones subordinadas		ideas, opiniones y afectividad. Objetivo específico: Redactar textos con fluidez y claridad ajustándose a las técnicas sugeridas y tomando en cuenta la coordinación y la subordinación.	La oración. Reconocimiento de la oración compleja (p. 72)
La lectoescritura (ambos lapsos)			
Analizar los diferentes tipos de textos	Bloque 2. El Lenguaje como instrumento de comunicación para interactuar con la tecnología. La informática y el mundo Producción oral y escrita de párrafos sencillos. Lectura y comprensión de textos, expresiones sencillas Bloque 3. El Lenguaje como expresión del pensamiento sociopolítico y económico del ser humano Procesos de análisis, comprensión y construcción de textos como soporte para la integración de saberes	Obj. General: 2. Desarrollar destrezas de lectura crítica para el análisis de la información contenida en libros complementarios de referencia y en las publicaciones periódicas 2.2. Analizar la información obtenida en libros complementarios, de referencia y en las publicaciones periódicas.	No se evidencian contenidos relacionados en el bloque “Tiempo de escribir”
Identificar las principales		Obj. Específ. 2.1.	No se evidencian contenidos

Planificación (Potencialidades)	Currículo Bolivariano (pp.226-230)	Programas de Educación Básica 8° grado (pp.63-99)	Colección Bicentenario
técnicas para el análisis de información		<p>Localizar una información determinada en libros complementarios, de referencia y en publicaciones periódicas.</p> <p>2.2. Analizar la información obtenida en libros complementarios, de referencia y en las publicaciones periódicas.</p>	relacionados en el bloque “Tiempo de escribir”
Estudiar la estructura de una obra literaria		<p>Objetivo general: 3.0 Desarrollar hábitos, habilidades y destrezas del dominio psicoafectivo para la lectura de las obras literarias.</p> <p>Objetivos específicos: 3.1. Identificar en textos seleccionados, la presencia de diversos planos narrativos, la evolución psicológica de los personajes, y las diferentes perspectivas narrativas (1ª, 2ª 3ª)</p>	No se evidencian contenidos relacionados en el bloque “Tiempo de escribir”

Nota: Información tomada de Planificación del docente, 2do año, año escolar 2014-2015. Sistema Educativo Bolivariano (2007). Programa de estudio 7° grado, tercera etapa, Educación Básica, Castellano y Literatura (1987). Lengua 1. Palabra de identidad. Primer año. Lengua y literatura (2012).

En ninguno de los documentos revisados se observa un objetivo o contenido relacionado con la lectura oral y las caligrafías, lo que supone una concepción de la enseñanza de la escritura un tanto alejada de las formas y de la decodificación de la lectura; y un poco más cercana al análisis sintáctico, a la producción y comprensión de la escritura. Cabe preguntarse el porqué de este trabajo que además se observó en las clases con otra docente de un liceo diferente (específicamente, la docente que sigue al culminar con el análisis de la clase de LG). El profesor, en las entrevistas da la respuesta: “Esta quinta sí es aparte (se refiere a la quinta potencialidad), pero es por... mandaron a muchos a trabajar con la lectura y la escritura, porque les hace falta. Entonces, cuando tenemos una hora, pues hacemos caligrafías”. Más adelante menciona: “...nosotros tenemos alumnos de séptimo grado que no te saben todavía leer: tienen lectura silábica”. Lo anterior supone la demostración de dificultades que se observan en los estudiantes: Leen de manera silábica y escriben con una caligrafía difícil de entender. Por lo tanto, ¿es acaso inadecuado hacer este tipo de prácticas en el aula? Realmente, no. Pese a que pareciera que el docente es tradicional en la enseñanza de la lectura y de la escritura, busca también la interacción del lector-estudiante con textos periódicos. En otras palabras, realiza esas actividades “tradicionales” porque son necesarias. Se supone que en el liceo, los estudiantes deben leer y escribir con fluidez, pero la realidad es otra.

Es importante, además de lo ya observado, revisar cómo desde el lenguaje se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Para ello, al igual que se hizo con la docente anterior, se tratarán los actos de habla, según la teoría de Habermas:

LG. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 20-2)

Regulativas

Docente:

¿Y cómo hacemos si usted no quiere copiar?
¿Usted es secretario?

Señores, ¡oído! ¡Oído!

¿Qué vamos a hacer? ¡Oído! Los otros cuatro puntos son “convivir” Si estamos ha... levantados a cada rato, si estamos hablando constantemente, si nos levantamos para conversar con otro grupo, sepan que automáticamente les queda eliminada la evaluación. Si usted está en un grupo, entonces, quédese ahí, por favor.

Estas preguntas usted las anota en su cuaderno, pero las va a resolver en la página ¡Allá atrás! En el cuaderno me lo van a traer resuelto es para la próxima clase.

Pero ahorita lo van a resolver es en la página y me van a entregar una página por grupo. Tal cual como está el taller.

Notas: ____ Se omite el nombre

// Pausa para completación

/ Intervenciones simultáneas

Constatativas

Docente:

Son cinco, nada más

Tal cual como lo hicimos la clase pasada. Dos puntos y seguido. Existir con equis.

Yo develé las preguntas que eran análisis por niveles y la conjugación.

Estudiantes:

¿Cuántas son Profe?

¿Existir se escribe con equis?

¿Eso es el cuadro fiero ese? ¿Ah, profesor, ¿eso el cuadro ese?

Expresivas

Estudiantes:

Veintitrés, creo que es.

¡Nagua!

¡Ahhh! (de tranquilidad)

¡Ahhh!

LG. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 10-3)

Regulativas

Docente:

Sean tan amables y se sientan. Necesito, por favor, que vayan sacando su cuaderno de Castellano y en la página... ya va papá, espéreme allá

Y en la página siguiente de donde nosotros hicimos los ejercicios, van a hacer una portada, tal cual como si fuera...

Sí, República de Venezuela. Todo eso.

¡Oído!

Entendiendo que serán dos páginas por cada lección que ustedes tienen que realizar. Debe traerme esas lecciones ya realizadas para la próxima semana, porque la próxima semana ya voy a salir de esa parte.

Usted va a agarrar una paginita blanca y va a hacer el formato de doble línea. El formato que yo he hecho con ustedes acá, que es el siguiente: Una línea y dos líneas paralelas (lo dibujó en la pizarra). Así van a hacer el formato ¿Okey? La medida, bueno, traten en lo posible... tampoco es que va a hacer algo tan minucioso, pero tratemos en lo posible que sea una medida muy aproximada a la de la página del cuaderno doble línea. Okey. Hacen el formato.

Recuerden, si ustedes no trae eso, automáticamente, pierde la nota.

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas

Docente:

Un trabajo. Vamos a llamarlo así

O sea, la portada, pues.

¿Ya está todo fríamente calculado?

Eso es correcto

Bueno. Siéntese un momento que ahorita vamos a tratar eso también. Tratar de solventar bajo las circunstancias que tenemos

Ustedes saben que yo a ustedes les asigné... este... un cuaderno doble línea. Okey. Para comenzar a hacer lo del objetivo No 5 que eran las... la parte de las caligrafías. Verdad. Porque eso forma parte de un objetivo.

Ahora bien, les di la oportunidad de que si ustedes tenían un cuaderno viejo pero que todavía, pues le quedaban... en... tengo entendido que ustedes vieron Comercio el año pasado... primer año y de pronto, no se les acabó, no se les perdió, entonces, ese servía.

Ahora, qué sucede: Tengo el caso particular de varios alumnos que me han comentado que... este... no tiene cuaderno doble línea y cuando lo han ido a comprar, pues tampoco no lo encuentran, no lo consiguen.

¡Ajá! ¿Qué vamos a hacer muchachos? Lo siguiente: Si ustedes tienen un compañero o quien pueda hacerles ese favor... Ustedes tienen un compañero y pueda hacerles el favor de darle a ustedes unas páginas de ese cuaderno doble línea, hablen con ese compañero durante esta semana, verdad.

LG. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 10-3. Cont.)

Constatativas (cont.)

Docente:

¿Qué sucede? Suponga usted que no tiene esa oportunidad. Bueno, va a ser entonces, tipo Dibujo Técnico. Ustedes saben que cuando no tenemos la oportunidad de fotocopiar el formato o comprar el block de Dibujo Técnico hacemos el formato en páginas blancas.

La caligrafía está dividida. La caligrafía 8 y la lectura 8. Son 16 más los puntos del “convivir”

Estudiantes:

Un taller

¿En el cuaderno?

Síiii (respuestas de varios a la pregunta anterior)

Estoy en eso todavía

Yo también lo he estado buscando.

¿Cuántos puntos son la pura caligrafía?

¿El título?

Vamos en la cinco ¿no?

Evaluativas

Docente:

Ahora bien, a mí me interesa es que resolvamos y por ahí dicen que el interesado es el necio... Ahora yo les propongo dos cosas. Eso sí, sus dos propuestas o es una o es la otra. Si no es ninguna, pierden lamentablemente la nota.

Entonces, está esa oportunidad. No hay excusa, okey.

Esas dos maneras es totalmente válida, pero yo necesito que traiga eso para la próxima semana.

Entendiéndose por convivir que yo te observo mientras tú haces las caligrafías, si tú hablas, molestas, te paras, interrumpes... Bueno, eso correspondería.

Expresivas

Docente:

Ya va mi amor.

Pues páginas blancas miren, todavía se consiguen.

Notas: _____ Se omite el nombre

// Pausa para completación

/ Intervenciones simultáneas

LG. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 26-5)

Constatativas

Docente:

Continuación del objetivo número 3.

Habíamos quedado en tipos de narradores. Habíamos dicho narrador en primera persona o narración en primera persona.

Habíamos dicho que aquel narrador protagonista o aquel que disputa la acción... las acciones.

Cuando yo narro en primera persona, yo me incluyo, es decir, yo hago las cosas, las cosas me suceden a mí, yo llevo a cabo acontecimientos, por eso, el pronombre en el ejemplo de primera persona comienza con yo:... Yo no voy a decir “yo iba” ¿Cómo digo?

Si digo nosotros, todavía yo estoy en ese grupo.

Él iba, puede ser, verdad.: él iba caminando por el bosque

Él iba caminando por el bosque. Ajá.... En primera persona dice: “y de pronto me encontré ¿Cómo sería aquí?

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas (cont.)

Docente:

Y de pronto se encontró una gran sorpresa. Él iba caminando por el bosque y de pronto se encontró una gran sorpresa

Pregunto, ¿qué será un narrador?

Dame un ejemplo

Ajá, qué hacen los del informador

Un narrador deportivo...

En este caso, un narrador es alguien que habla, comenta, relata, dice algo, verdad. Si es un narrador deportivo, es aquel que habla sobre un deporte. Po reejemplo: un narrador de un partido... bueno, él relata, él comenta lo que pasa en un...

Ahora, la narración es el producto de lo que hace el narrador. Es el cuento que se echa... que se cuenta, que se relata.

Cada sección está organizando con su profesor guía un alimento, verdad, bien sea empanadas, dulces, bebidas, etcétera... Eso es para recaudar fondos para la construcción de la cerca perimetral. Aquellas personas que tengan diez bolívares...

Si narración es comentar o relatar algo, qué será describir.

Constatativas (cont.)

Docente:

Cómo así

Descripción... qué es describir

Eso sería entonces, decir las características de algo, que puede ser una persona, un objeto, un animal, cualquier cosa... verdad que sí.

¿Qué estoy describiendo yo aquí?

Pero, ¿qué describo? ¿Una persona?

El paisaje como tal, verdad.

Lleva tilde/

En la “a”. Diálogo.

El tercer punto que es el diálogo no voy a colocar el ejemplo porque ese es más sencillo de entender. Es decir, las conversaciones que se dan...

Esta evaluación del objetivo número 3 es un taller, pero qué vamos a hacer nosotros ahorita, un ejercicio... porque tal cual como vamos a hacer el ejercicio ahorita es que ustedes van a elaborar el taller y el informe que también tienen que hacer en el cuaderno.

Ahora, aquí hay una característica vean...

LG. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 26-5. Cont.)

Constatativas (cont.)

Docente:

En la página 34 está narrado el cuento y en la página número 35, yo no sé quien puede entender lo que dice allí. Pero qué sucede, que es el mismo cuento, pero está narrado...

En lengua warao, verdad. Entonces, ustedes van a leer solamente la página número 34.

A menos de que haya un alumno que entienda el warao.

Dígame

No, guaral no. Guaral es una cabuya. Warao es... un tipo de lengua indígena por decirlo de alguna forma.

Por ejemplo, que diga: y entonces el warao fue a pescar. Ese es un acontecimiento. Y ellos se reunieron en familia, ese es otro acontecimiento.

Yo voy a ir y estar pasando y cerciorándome de que cada uno lo escribió en su cuaderno.

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas (cont.)

Estudiantes:

¿Profe, es en el cuaderno?

No llegamos tarde. Vio.

Yo la pasé con 20 con usted.

Primera persona

Ah cierto.

¿Narración?

Él iba/nosotros...

Ellos iban/él iba.

Y de pronto se encontró

Aquella persona que...

Lo del informador, oyó. Como los del informador

Narran los hechos que pasan... narran deportes

...cada cosa detalladamente

Describimos a una persona/ Que si Petronila se consiguió un bolso. El bolso era de color azul...

Describir a una persona/ yo tengo que describir a una persona... que tiene bigotes, tiene los ojos verdes, tiene...

No/no vale/ Un paisaje, está describiendo un campo.

Constatativas (cont.)

Estudiantes:

¿Diálogo?

Dialogó/Dialogo

En wayú

¿Qué es guaral?

Regulativas

Docente:

Sean tan amables y se sientan

Presten atención acá.

Entonces, copiamos el segundo

Ese iba es con b

Ese él de pronombre que lleva una (ningún estudiante respondió) una tilde

Subrayan "él" y "se encontró". Okey. Aparte. Punto y aparte. Como un subtítulo... formas expresivas con equis.

Dame un ejemplo

Vamos a tratar en lo posible, de siempre evitar responder... comenzando con esa misma palabra. Ejemplo: Narrador es aquel que narra narradamente algo.

LG. Diálogo docente-discente (actos de habla. Fecha: 26-5. Cont.)

Regulativas

Docente:

Puedo usar otra palabra
Copien allí.
Epa, me dejan los gritos pues...
Silencio por favor muchachos
Y descansamos un momento
Del texto asignado...
Okey. Atención. Váyanse todos en la parte del libro... en la página número 34
Oído... Shhh.
Vean... oído
Oído. Shhhh. La letra B...
Tú vas a buscar allí tres hechos.
No lo van a copiar tal cual como está en el texto, sino que lo vas a decir con tus propias palabras. Ahora, cada uno del grupo debe escribirlo en su cuaderno.

Notas: ____ Se omite el nombre

// Pausa para completación

/ Intervenciones simultáneas

Expresivas

Docente:

Segundo año sección G. Muy buenos días.
Bendito sea el forero, vale.

Estudiantes:

Buenos días
Huy
Ahora es que hay (se omite el nombre para resguardar el anonimato) pa que gocen.
Gooooo/ Le pasan el balón a Messi y mete el gol.
Mi madre... estos como que comen... les dieron carotas... Profe, el jugo... vamos a comer... jugo
Ahhhh/ topochoero
Bendito sea el forero
¡Ahhhh! (de alivio)
¡Ya va Profe!
No Profe, de cinco

Evaluativas

Docente:

Será que tiene algo que ver con la entrega de boletín ayer en la tarde.

Qué bueno que ____ pa que gocen, pero hagan silencio.

¡Gracias! (ironía)

Por el amor a Dios, ya

Te estoy haciendo el favor de dejarte entrar y mira... llamas la atención... Déjalo quieto. Ese no se va a mover de ahí

Pero cuando yo digo descansamos, es que no se levanten... en calma...

Estamos descansando. Estamos muy cansados... nos duelen las piernas... estamos cansados y nos duelen las piernas... por lo tanto, no nos podemos levantar... muy cansados...

Necesito por favor, de forma decente, levanten los pupitres y organicen grupos máximo de cuatro personas.

Ajá... Y tú trabajas así... ellos reunidos y tú así. Cómo es eso... Levanta el pupitre... Levanta el pupitre...

Estudiante:

Dónde más...

En cuanto a los turnos de habla, es innegable que la conversación es asimétrica (a diferencia que la docente anterior e igual que la profesora que le sigue en el análisis), dado que en todas las clases, LG tiene la mayoría de las emisiones nucleares. Por ejemplo:

Doc. (Dictado) Es decir, los acontecimientos (3) le pasan a otros... los acontecimientos le pasan a otros. Ajá. Punto y aparte. Ejemplo. (Explicación) Presten atención acá... Cuando yo narro en primera persona, yo me incluyo, es decir, yo hago las cosas, las cosas me suceden a mí, yo llevo a cabo acontecimientos, por eso el pronombre en el ejemplo de primera persona comienza con yo: Yo iba caminando por el bosque. Es decir, yo estoy haciendo este hecho. Pero en tercera persona, lo está haciendo otra persona. Yo no voy a decir “yo iba” ¿Cómo digo?

Est(s) Él iba/nosotros...

Doc. Si digo nosotros, todavía yo estoy en ese grupo.

Est(s) Ellos iban/él iba

Doc. Él iba, puede ser verdad. Entonces copiamos el segundo ejemplo: (dictado) Él iba caminando por el bosque... Ese iba es con b. Él iba caminando por el bosque. Ese él de pronombre qué lleva... (ninguno respondió)... Una tilde... Él iba caminando por el bosque. Ajá... en primera persona dice: Y de pronto me encontré ¿Cómo sería aquí?

Est. Y de pronto se encontró

Doc. (Dictado) Y de pronto se encontró una gran sorpresa. Él iba caminando por el bosque y de pronto, se encontró una gran sorpresa... Subrayan “él” y “se encontró”. Ok. Aparte. Punto y aparte. Como un subtítulo... Formas expresivas con equis. Formas expresivas. Paso asistencia...

Para entender el fragmento anterior, es importante recordar que en las clases de LG son comunes los dictados y las explicaciones realizadas con preguntas. Tan solo el hecho de dictar ya se desarrolla el turno nuclear, pues no hay casi posibilidad de participación del estudiante. Sin embargo, el docente les pregunta a los estudiantes y vuelve al dictado, retoma el control de la conversación; por lo que no hay la posibilidad de un diálogo igualitario.

En lo que respecta a los actos de habla, es obvio que la tendencia es al uso de expresiones constatativas (const.) y regulativas (reg.), lo que supone el uso de afirmaciones y normas en el aula de clases. Es decir, ocurren principalmente las afirmaciones de las explicaciones (const.), las preguntas que hace el docente (const.), las respuestas de los estudiantes (const.), las instrucciones para la realización de las actividades (reg.) y hasta las reglas ortográficas (reg.). Entre ellas, se pueden mencionar:

Constatativas:

“Doc. Habíamos dicho que aquel narrador protagonista o aquel que disputa la acción... las acciones (26-5)”

“Doc. Dame un ejemplo

Est. (silencio)

Doc. De lo que hace un narrador

Est. Lo del informador, oyó. Como los del informador

Doc: Ajá, qué hacen los del informador

Est. Narran los hechos que pasan... narran deportes”

Doc. “La caligrafía está dividida. La caligrafía 8 y la lectura 8. Son 16 más los puntos del convivir” (10-3)

Regulativas:

“Doc. Estas preguntas usted las anota en su cuaderno, pero las va a resolver en la página ¡Allá atrás! En el cuaderno me lo van a traer resuelto es para la próxima clase.” (20-2)

Aunque de acuerdo con Habermas (1999), cada una de estas emisiones tienen el requisito fundamental de la racionalidad, pues son “...susceptibles de fundamentación y de crítica...” (p.34), es decir, conllevan a “la práctica de la argumentación” (ídem, p.36); en el aula no se evidencia esta práctica comunicativa, dado que no existe un diálogo en el que docente y estudiantes argumenten a favor o en contra de estas emisiones; sino, que estas expresiones fueron realizadas principalmente por el docente, lo que implica casi la existencia de un monólogo, en el que el discente solo responde a preguntas muy específicas, que no dan cabida a la crítica. Esto coincide con lo expresado por Camacaro de Suárez (2010):

En la participación del docente reside el valor del intercambio comunicativo en el aula de clase; contexto en el que ostenta la posición de privilegio y asume conductas que hacen que su desenvolvimiento sea compatible con lo que culturalmente se espera (p.114).

Ciertamente, el docente monopoliza el discurso en el aula, pero esto es lo que (según la autora anterior) culturalmente se espera. Específicamente, es la “educación bancaria” señalada por Freire (1973), en la que el docente habla y los estudiantes escuchan. También es el modelo de producto o enfoque gramatical de enseñanza de la lengua materna, en la que el profesor, como se ha mencionado en párrafos anteriores, es un corrector y no un mediador en el proceso de construcción de la escritura.

Además de las emisiones constatativas y regulativas, se percibieron en el aula, las de tipo expresivas y las evaluativas.

Con respecto a las primeras, no solo se refieren a sentimientos, deseos o a necesidades personales; sino que desde el punto de vista dialectal, se trata de un modo de ser del venezolano: “Cuando nos comunicamos, uno de los rasgos que nos identifica como hablantes de esta tierra es la capacidad expresiva” (Rivero D’Armas, 2015, p.58). En otras palabras, el español de Venezuela está colmado de voces que remiten a sentimientos, estados de ánimo y el humor, etc. Como ejemplo de estas emisiones:

Est. ¡Nagua! (20-2)

Doc. “Pues páginas blancas miren, todavía se consiguen.” (10-3)

Doc. “¡Bendito sea el fororo, vale!” (26-5)

Est. “¡Bendito sea el fororo!” (26-5)

En ellas se vislumbran desde la sorpresa y la indisposición al análisis sintáctico de una gran cantidad de oraciones (uno de los compañeros dijo que eran 23 en total, aunque después el docente la tranquilizó diciendo que solo eran 5), la referencia a la situación de escasez del país y el humor como llamado de atención que hace el profesor con una frase común en su discurso (hasta en las redes sociales se evidencia

este uso). Esta expresión, hasta sus estudiantes la emplean para pedir que se tranquilicen, quizás a manera de imitar al docente y, al mismo tiempo, de burlarse de este. El profesor por su parte, se refiere al humor en las entrevistas:

Doc. “En la escritura... por lo general... o sea... me parece que el... el sarcasmo me ha funcionado muy bien. A veces, por ejemplo, ahorita lo estaba observando, un alumno me escribió: “Ellos vivían en las nueves” y entonces le hacía un círculo “¿Y en dónde será eso? ¿Será que eso queda arriba? No sé, usted me dirá” ... pero hacerle ese tipo de comentarios al alumno le da risa y al mismo tiempo como que se les queda grabado: ... Pero como que eso parece... me ha funcionado. Lo hago en forma sarcástica, pero el alumno al principio como que lo ve como una burla, pero después se acostumbra y dice: «No»”.

Doc. “El humor pues, por esa parte. Me gusta mucho. Igual aquí, a veces cuando el alumno se levanta: “Ajá, usted me dirá si se sienta”. “No se preocupe, cuando usted tenga tiempo, yo continúo” y el alumno como... ve esa ironía, ese sarcasmo y lo toma de buena manera.”

El humor en estos casos sirve para la corrección ortográfica, el control del grupo y en el trato con los estudiantes. Precisamente, de estos también se puede decir que de algún modo con el humor y con las expresiones de sus sentimientos y de sus incomodidades, pierden el temor de hablarle al docente, sin confrontarlo directamente (lo que sí se observó con la docente anterior y con otra que se analizará posteriormente).

Las segundas emisiones son las evaluativas, en las que se unen las expresivas y las regulativas. Precisamente, las referidas al llamado de atención de los párrafos anteriores, pueden considerarse como ejemplo de las evaluativas, pero se dejaron allá por el humor; sin embargo, tienen cabida en estas emisiones. Estos enunciados fueron realizados principalmente por el profesor:

Ahora bien, a mí me interesa es que resolvamos y por ahí dicen que el interesado es el necio... Ahora yo les propongo dos cosas. Eso sí, sus dos propuestas o es una o es la otra. Si no es ninguna, pierden lamentablemente la nota (10-3)

Te estoy haciendo el favor de dejarte entrar y mira... llamas la atención... Déjalo quieto. Ese no se va a mover de ahí

En estas emisiones se evidencia, por una parte, la necesidad de mantener el dominio de grupo y, por otra, cierta coacción. Habermas (1999), señala que en la acción comunicativa, queda excluida todo tipo de coacción (p.46), dado que esta como tiene definida la amenaza, no supone la argumentación. De acuerdo con el mismo autor (1990), la coacción tiene implícita la forma: “si-entonces” (p. 137), lo que posibilita un efecto perlocucionario en el que se dé el cambio de conducta propuesto por el interlocutor.

En el caso aquí descrito, las emisiones referidas a la evaluación, tienen esa forma implícita del “si-entonces”. Es decir, “si ustedes como alumnos hacen esto (aspectos del convivir, hacen las caligrafías en algunas de las opciones dadas); entonces, van a tener la nota. Si hacen lo contrario, entonces pierden la calificación. Con esto se confirma lo ya expresado, el docente es el corrector, es el que tiene el “poder” para poner o quitar puntos. No hay un diálogo en cuanto a las evaluaciones, solo profesor, habla y actúa; mientras que los estudiantes solo deben cumplir con lo dicho por el orador. Cabe decir, que el autor es contrario a este tipo de emisiones por considerarlas colmadas de una pretensión de poder, lo que no considera como actos de entendimiento. Ahora bien, como docente esta reflexión me llama notablemente la atención, porque también he incurrido en la coacción y he visto a muchos hacerlo, por lo que debemos buscar una manera que posibilite el cambio de conducta sin esa amenaza, lo que solo desde el diálogo, desde la argumentación, se puede lograr.

En lo que atañe a otro de los docentes observados, seguidamente se reflexionará sobre la enseñanza de la escritura de GP. En un primer momento, se observarán los momentos de las clases:

Cuadro 35

Primera observación de campo (GP)

Fecha: 18-2-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. Carlos Emilio Muñoz Oraa		Docente: GP
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>Presentó a la investigadora. Les recordó las normas.</p> <p>Primero, hacen caligrafías. Algunos tienen libro de planas, otro lo hacen en su cuaderno normal. preguntó el modelo de letra con el que se identifican M (Según el libro o según la letra del estudiante). La docente es egresada de la Unellez Barinas.</p> <p>Continuación de una evaluación anterior en la que se encuentran evaluando el uso de “b” y de “v”. Este consiste en que escriben unas palabras en la pizarra que tienen los grafemas mencionados. Además, deben indicar la norma dada. Los compañeros co-evalúan, en un clima de respeto, aunque hubo una estudiante que manifestó que no iba a pasar para que no se burlasen de ella (al parecer, en una actividad anterior se burlaron de ella por su tipo de letra). La docente logró que pasara. Hubo un estudiante que dijo “¿Qué es eso?”, refiriéndose a la caligrafía de la estudiante. La docente manejó muy bien la situación. Los estudiantes me miran apenados cuando pasan a la pizarra. El mismo alumno que se burló de la estudiante, manifestó que no tenía la clase de las reglas gramaticales.</p> <p>Aula 7m x 7m 2 Pizarra: Trabaja con el acrílico, el tradicional está en la pared contraria, grandes ventanales por donde ingresa la luz natural Colores: Verde claro (caucho) Verde un poco más oscuro (aceite)</p>	Abordaje didáctico de la escritura	<p>En la clase se percibe que la escritura es concebida desde la forma, específicamente, se trabaja con la caligrafía y las reglas ortográficas de manera descontextualizada.</p> <p>El abordaje didáctico propicia la actitud pasiva del estudiante, mientras que la docente tiene el conocimiento y evalúa el saber transmitido por ella a sus estudiantes.</p>

Cuadro 36

Segunda observación de campo

Fecha: 20-2-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. Carlos Emilio Muñoz Oraa		Docente: GP
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>Entramos tarde por ser día cívico. La profesora le indicó (a la investigadora) en una conversación previa a la entrada al aula lo siguiente: En el lapso anterior, trabajaron con la restauración de libros; en el actual, van a hacerlo con visitas a la Biblioteca y el sistema de clasificación Dewey. Además que sus estudiantes han laborado los carteles que se ven en la institución.</p> <p>La docente iba a tomar la asistencia, no estaba la carpeta, por lo que preguntó por el semanero. El estudiante la buscó y la profesora pasó la asistencia.</p> <p>Actividades</p> <p>1.- Realización de caligrafías con el Método Palmer (letra n)</p> <p>2.- Continuación de las evaluaciones alusivas a las normas de “b” y “v” (uso de las palabras invierno y verano).</p>	Abordaje didáctico de la escritura	<p>En la clase se percibe que la escritura es concebida desde la forma, específicamente, se trabaja con la caligrafía y las reglas ortográficas de manera descontextualizada.</p> <p>El abordaje didáctico propicia la actitud pasiva del estudiante, mientras que la docente tiene el conocimiento y evalúa el saber transmitido por ella a sus estudiantes.</p>

Cuadro 37

Tercera observación de campo

Fecha: 27-2-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. Carlos Emilio Muñoz Oraa		Docente: GP
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>Actividad de rutina: Caligrafía, letra “O” La docente iba a tomar la asistencia y tuvo que preguntar por el semanero. La estudiante fue a buscar la carpeta.</p> <p>La profesora indicó que iban a estar entrando unos estudiantes para entregar el dinero de la rifa, por lo que debían mantenerse tranquilos. Cada grupo expresó su reflexión acerca de la actividad de las papeleras. La docente iba haciendo la retroalimentación, tanto en virtud de la clase anterior en la que hicieron la mayor parte de la papeleras (varios la culminaron en sus casas o el día observado) como en el día actualmente observado. También indicó que las papeleras iban a ser usadas en los distintos salones y oficinas de la institución.</p> <p>Iniciaron el objetivo 3. Deben investigar: Partes del libro (parte II) Clases de libros: Libros complementarios, libros, o textos escolares y libros de referencia. Partes del libro (lo dibujó y explicó lo que deben hacer) Guía de sumarios. Sistema de clasificación Dewey (comprar la guía en la fotocopidora, en pareja)</p> <p>Posiblemente, el próximo viernes se realizará la visita a la biblioteca. La orientadora pasó por el salón y conversó de varios casos especiales.</p>	Abordaje didáctico de la escritura	<p>En la clase se percibe que la escritura es concebida desde la forma, específicamente, se trabaja con la caligrafía.</p> <p>El abordaje didáctico de las normas ortográficas propicia la participación activa del discente, ya no se trataba de decir una norma ortográfica sino que se reflexionó sobre la preservación del medio ambiente y elaboraron papeleras para poner en práctica lo considerado.</p> <p>La docente realimentaba las intervenciones, pero mantiene su postura de evaluadora, de ser la persona que tiene el poder en el aula.</p>

Cuadro 38

Cuarta observación de campo

Fecha:	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. Carlos Emilio Muñoz Oraa		Docente: GP
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>Salieron del liceo en una buseta que los buscó. Cada quien pagó su pasaje. Los estudiantes asistentes fueron acompañados por la empleada de la biblioteca del liceo, la docente y la investigadora.</p> <p>Visita a la Biblioteca Pública Alirio Ugarte Pelayo. En la biblioteca, los atendieron los trabajadores de la Biblioteca, los llevaron a las dos salas: Hemeroteca y consulta. Les explicaron los tipos de libros que había en cada una. Luego, los dejaron revisar los libros en la sala de consulta y los estudiantes se sentaron a leer o a hojear los textos.</p> <p>La misma buseta fue a buscarlos y los dejó en el liceo.</p>	Abordaje didáctico de la lectura	<p>La actividad posibilitó la experiencia de conocer una biblioteca pública, de poder hojear libros distintos a los escolares presentes en la biblioteca de la institución, experiencia que les permitió revisar textos que les llamase la atención.</p> <p>La docente se hizo a un lado en su papel de transmisora de conocimiento y de evaluadora. Dialogaba con los estudiantes y, por supuesto los cuidaba.</p>

Cuadro 39

Quinta observación de campo

Fecha: 13-3-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. Carlos Emilio Muñoz Oraa		Docente: GP
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>En una conversación previa a la entrada al salón, la docente le indicó a la investigadora que estudia una maestría en Gerencia y Liderazgo. Le hubiese gustado en Gramática. Los estudiantes “no salieron bien” en la prueba de lapso.</p> <p>Actividades: Caligrafías S y T</p> <p>Cuando la Prof. planteó la revisión del cuaderno, hubo sorpresa y preocupación entre algunos estudiantes (otros, estuvieron tranquilos).</p> <p>Realizaron la actividad del objetivo. 4. Alusivo a la importancia de la escritura. Esta fue individual. Para ello, revisaron el contenido de la revista Tricolor. Eligieron el artículo de su preferencia. Copiaron (verbo usado por la docente) en el cuaderno un resumen del artículo. Dibujaron la imagen alusiva al texto, específicamente, la que se encontraba en la revista.</p> <p>Cada estudiante tenía una revista. Algunos manifestaron que en su revista no había cuentos (hubo uno que se acercó a la investigadora y se lo planteó)</p> <p>Mientras los estudiantes escribían, la docente iba revisando los cuadernos como parte de la evaluación del segundo lapso.</p> <p>Se logró observar rápidamente una prueba de lapso, entregada a uno de los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Completación 2. Selección simple 3. Desarrollo: 3 normas de B y V (Caligrafía y ortografía 2,5ptos) 	Abordaje didáctico de la lectura y la escritura	<p>En la clase se percibe que la escritura es concebida desde la forma, específicamente, se trabaja en cada clase con la caligrafía como actividad de inicio. Sin embargo, pese a la concepción gramaticalista de la enseñanza de la escritura que se ha evidenciado en las clases previas, ese día se observó que también concibe la enseñanza de la lectura y la escritura desde el aprender haciendo, desde el diálogo entre la comprensión y producción escrita. Esto posibilita que en la clase el estudiante participe activamente en la generación de su conocimiento. La docente, por su parte, mantuvo su postura de evaluadora mientras revisaba las actividades que cada discente había transcrito en su cuaderno. Claramente se evidencia que su concepción de la enseñanza de la escritura está centrada en el producto y no en el proceso.</p>

Cuadro 40

Sexta observación de campo

Fecha: 17-4-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. Carlos Emilio Muñoz Oraa		Docente: GP
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>Iniciaron con el libro del Pálmer 3 y el tercer lapso (la actividad duró la primera hora de la clase). Luego, la profesora copió el contenido programático en la pizarra. Este es:</p> <p>Obj. 1. La narrativa Actividades: Lecturas (cuentos, leyendas, mitos...) Redacción de cuentos, mitos, leyendas Lectura en voz alta de su redacción Ponderación 25% (En la casa. Uso de CB)</p> <p>Obj. 2. El poema Actividades: Lecturas de poemas Redacción de poemas (dedicado a las madres) Lectura en voz alta Ponderación 30% (Uso de CB)</p> <p>Obj.3. Análisis de textos. Paráfrasis, interpretación. Actividades: En grupos, harán diferentes lecturas, haciendo análisis, interpretación y paráfrasis de los diferentes textos. Ponderación: 25%</p> <p>Obj. 4. Importancia de la caligrafía Actividades: Realización del Palmer N°3 Ponderación: 20%</p> <p>Todo el contenido programático fue explicado a los alumnos e indicó que el lapso iba a tener una duración de 5 semanas.</p> <p>Les dio la nota definitiva del segundo lapso y buscó la reflexión de los estudiantes aplazados</p>	Abordaje didáctico de la escritura	En casi todas las clases se puede apreciar que el abordaje de la enseñanza de la escritura se centra principalmente en las formas, en este caso la caligrafía. El discente es activo porque hace sus planas, mas no se propicia la creatividad ni el desarrollo del pensamiento crítico con esta actividad.

Cuadro 41

Séptima observación de campo

Fecha: 24-4-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. Carlos Emilio Muñoz Oraa		Docente: GP
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>En la semana pintaron los salones. La docente manifestó su molestia porque ya habían rayado una pared del aula. Tomó la asistencia. Indicó que iba a evaluarles la lectura, por lo que mientras estaba corrigiendo el cuaderno, los estudiantes iban a leer en voz alta lo que ya escribieron. También señaló que un grupo de 5to año iba a darles una charla sobre las drogas.</p> <p>Iniciaron con la realización de la caligrafía. Mientras los estudiantes hacían la caligrafía, la docente los iba llamando para corregir los cuadernos. Luego, empezó a llamarlos para que leyesen para todos.</p> <p>Fueron los estudiantes de 5to año a dar la charla, cuando se fueron, continuaron con las actividades que ya estaban realizando: Caligrafías, lectura oral y revisión del cuaderno. Además, la profesora les hacía preguntas sobre el texto leído, tanto al estudiante que escribió el resumen en su cuaderno (clase anterior) como a los discentes que escuchaban la lectura. La docente llamó la atención en el caso de un estudiante cuyo texto solo fue la copia de una parte, por lo que perdió la coherencia.</p> <p>Un estudiante manifestó que no vio nada interesante en la revista. La docente se molestó y la expresó señalando que la revista tenía variedad de artículos y por eso ella la traía, entre otros tópicos que mencionó.</p>	<p>Abordaje didáctico de la lectura y la escritura</p>	<p>El abordaje didáctico de la lectura y la escritura estimula la pasividad del estudiante, la actividad se centra en la realización de caligrafías, en la lectura oral y en la revisión del cuaderno, por lo que varios estudiantes trataron de ponerse al día con las actividades anotadas. Sin embargo, hubo un momento en el que cambió su actitud en cuanto a la lectura, pues empezó a hacer preguntas que propiciaron no solo la comprensión del texto tanto del lector como del oyente.</p> <p>La docente mantiene su postura como evaluadora que tiene el poder en la clase.</p>

Cuadro 42

Octava observación de campo

Fecha: 29-4-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. Carlos Emilio Muñoz Oraa		Docente: GP
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>Iniciaron con la caligrafía. Luego, leyeron los cuentos que hicieron en la clase anterior, aunque algunos los culminaron en sus casas. Estos fueron: Sobre una gallina, El niño Pedrito, Susana y David, Sobre un perro que no sabía ladrar (La doc. Hizo referencia a la muletilla usada en el cuento), El mejor amigo del hombre, La verdadera amistad, Sobre una joven llamada María (la docente le preguntó quién la había ayudado. La estudiante le indicó que su mamá), Sobre un niño problema (la docente le preguntó de dónde lo había sacado o escuchado. La niña hizo un gesto con el que indicaba que era de su mente), Sobre la diferencia de colores (dijo que la ayudó su mamá), Lucero y la computadora (la profesora le preguntó la moraleja y algunos estudiantes intervinieron), El amor verdadero (señaló que la mamá la ayudó a hacerlo). El oso aventurero, Sobre el cambio en un restaurante, El sueño real, El pez soñador (la docente le preguntó le preguntó la moraleja y algunos estudiantes participaron), El chivo y la hormiga, Los padres que no cumplían con sus obligaciones, Sobre un perro que salvó a un niño, Un buen día, por último, El patio de la abuela. Sonó el timbre y la docente les pidió a que esperasen a que la estudiante terminase la lectura de su cuento.</p>	Abordaje didáctico de la lectura y la escritura	<p>En la clase se percibe que la escritura es concebida desde la forma, específicamente, se trabaja en cada clase con la caligrafía como actividad de inicio. Sin embargo, pese a la concepción gramaticalista de la enseñanza de la escritura que se ha evidenciado en las clases previas, ese día se observó que también concibe la enseñanza de la escritura desde el Disfrute por la creación literaria. Esto posibilita que en la clase el estudiante participe activamente en la generación de su conocimiento. La docente, por su parte, mantuvo su postura de evaluadora mientras escuchaba las lecturas orales de cada estudiante. Nuevamente, se percibió que la enseñanza de la lectura se centra en la fluidez y no en la comprensión.</p>

Cuadro 43

Novena observación de campo

Fecha: 29-5-2015	Asignatura: Castellano y Literatura	Año y sección: 1ero C
Institución: U.E.N. Carlos Emilio Muñoz Oraa		Docente: GP
Se omitieron los datos de identificación de docentes y estudiantes para resguardar el anonimato.		
Descripción de lo observado	Categoría	Interpretación
<p>Hubo pocos estudiantes debido a la lluvia. La docente indicó que la siguiente semana culminaba el lapso.</p> <p>Iniciaron con las caligrafías, para los que no trajeron el palmer, les copió las oraciones en la pizarra.</p> <p>Actividad de lectoescritura con la revista Tricolor.</p> <p>Revisión del cuaderno.</p>		<p>En la clase se percibe que la escritura es concebida desde la forma, específicamente, se trabaja en cada clase con la caligrafía como actividad de inicio. Sin embargo, pese a la concepción gramaticalista de la enseñanza de la escritura que se ha evidenciado en la mayoría de las clases previas, ese día se observó que también concibe la enseñanza de la lectura y la escritura desde el aprender haciendo, desde el diálogo entre la comprensión y producción escrita. Esto posibilita que en la clase el estudiante participe activamente en la generación de su conocimiento. La docente, por su parte, mantuvo su postura de evaluadora mientras revisaba las actividades que cada discente había transcrito en su cuaderno. Claramente se evidencia que su concepción de la enseñanza de la escritura está centrada en el producto y no en el proceso.</p>

En el caso aquí estudiado, se evidencia, la realización de caligrafías como actividad de rutina, varias clases dedicadas a las normas ortográficas de “b” y “v” y a la revisión del cuaderno. Por tanto, se puede decir que se concibe la enseñanza de la escritura desde el modelo de producto. De acuerdo con Díaz Blanca (2002), este enfoque se caracteriza por

...una actividad equiparable con la transcripción: importa el trazado de las letras y la copia fiel de los modelos exhibidos; esto justifica el que las prácticas de escritura enfatizan el producto final. Al amparo de esta perspectiva, se han desarrollado métodos fragmentarios y atomistas, dirigidos -como ya se dijo- a la enseñanza de: márgenes, sangrías, acentuación, mayúsculas, uso de grafemas (p.2).

Este modelo, como ya se ha dicho en párrafos anteriores, es gramaticalista, por lo que enfatiza en la norma, así como en la corrección de las formas y de la ortografía. Precisamente, en el caso de GP se observa esta tendencia a la prescripción lingüística, a la caligrafía para mejorar la escritura, a la lectura oral para reforzar la fluidez y la revisión del cuaderno.

Además, la docente también se interesa por la comprensión y la producción de textos escritos. En varias clases, se observó que la actividad consistía en la lectura de la revista Tricolor, en la que cada estudiante seleccionó un texto de su interés, luego lo leyó e hizo un resumen que podía acompañar de un dibujo. Es decir, al igual que los docentes sobre los que se reflexionó anteriormente, GP busca que sus discentes aprendan a leer y a escribir, desde la práctica recurrente de estas actividades. En otras palabras, hay un acercamiento a la metodología del “aprender haciendo”. Esta consiste en posibilitar el aprendizaje, a partir de la experiencia. De acuerdo con John Dewey (2010, aunque el libro original es de inicios del siglo XX), la experiencia en educación debe tener ciertos criterios, estos son: calidad, continuidad e interacción (pp.73-91); lo que implica que el docente debe considerar la planificación de experiencias de escritura (en el caso de lo estudiado en esta tesis, por ello, no se considera el método científico) que sean valiosas para los estudiantes, que se conecten unas con otras y que se consideren aspectos como el ambiente, los recursos y los conocimientos de cada alumno. Cabe señalar, que los criterios de interacción y de continuidad de GP solo se evidencian en lo que respecta a la caligrafía y en el tercer lapso, en el que hay la práctica constante de lectura y escritura, sobre lo que se

reflexionará un poco más en el apartado correspondiente a la triangulación entre lo observado en las clases y la planificación de la docente.

Así mismo, se percibe que la docente procura integrar lo trabajado en el aula con tópicos ambientalistas, geográficos, históricos, en fin, de cultura general. Ejemplo de ello, es la creación de las papeleras, en las que aun cuando se trataba de las normas de “b” y de “v”, trascendió el gramaticalismo para que los estudiantes incluyeran en sus papeleras, unas frases alusivas a la preservación del medio ambiente. De igual modo, en las actividades de lectoescritura, usaba textos educativos variados como las revistas Tricolor, en las que se conseguían artículos diferentes como el Arco de Triunfo, la baja de precios en Londres, el día de las madres, el amor de una madre, la reunión de los sentimientos, el carnaval, los sustantivos, tipos de alimentos, entre otros. Cada discente tenía una revista y podía seleccionar el artículo de su preferencia. También hubo la creación literaria. Cada estudiante escribió un texto narrativo y lo leyó de forma oral. Entre los cuentos realizados se aprecian elementos dialectales, lo que se analizará en el apartado respectivo.

Seguidamente, se presenta la triangulación de lo que se ha planteado hasta el momento y lo que se evidenció en las entrevistas:

Cuadro 44

Entrevistas docentes y estudiantes. Concepción de la escritura y enfoque de enseñanza usado (GP)

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
Docente GP	<p>Inv. ¿Qué importancia le da a la gramática en sus clases?</p> <p>Doc. Lamentablemente, vemos profesionales... no solamente digamos que en Educación, también profesionales, digamos que Ingenieros que no saben escribir correctamente. Por ende, no saben hablar y pues a la hora de... de realizar una lectura, esto les cuesta. En mi caso particular, siempre me enfoco en que ellos aprendan a cómo... cómo escribir correctamente. Por eso es que también trabajo con el método palmer... eh... a la hora de... de tomar un objetivo como tal de gramática, este... hago mucho énfasis de que es importante que escriban, que lean porque muchos estudiantes de sexto grado no saben leer... no saben leer adecuadamente... pues en la escuela que es donde debería enseñarse la lectura y escritura y aquí reforzar esos conocimientos... muchas veces a nosotros, como estudiantes de primer año nos corresponde enseñarles a ellos... y por eso, utilizo esos métodos, por eso, me gusta que pasen a la pizarra que ellos escriban, no solamente que yo utilice ese... esa... herramienta, sino que ellos también les den uso y allí me he dado cuenta que este... pues se presta muchas veces para que el estudiante o tome las riendas de que debe aprender a leer y a escribir correctamente o simple y sencillamente he tenido experiencias en donde otros estudiantes se ríen de... de esos niños, porque se dan cuenta de que</p>	<p>Concepción de la escritura</p> <p>Abordaje didáctico de la escritura</p> <p>Concepción de la lectura</p> <p>Abordaje didáctico de la lectura</p>	<p>En un primer momento, la escritura es concebida desde la corrección gramatical. La lectura también es concebida desde la corrección, específicamente desde la fluidez. Posteriormente, ambos procesos son considerados como inseparables, por lo que cambia la concepción de la lectura y la sitúa desde la comprensión. El abordaje didáctico de ambos procesos ocurre desde la concepción: en el primer caso, desde la gramática oracional; mientras que en el segundo, desde la gramática contextualizada. En cuanto a la participación del estudiante, en el primero se estimula la pasividad y en el segundo, se fortalece la participación activa de los discentes.</p>

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	<p>el nivel es tan bajo, en cuanto a la escritura que... escriben, por ejemplo, dos palabras de manera continua... eh... o simplemente, obvian una letra, por ejemplo en los sonidos bla, ble... ellos obvian una letra y pues este ha sido un poco... eh... de dificultad, pues...</p> <p>Inv. ...Profe, hablas de leer y escribir correctamente. Cuando te refieres a ello, específicamente a qué haces mención.</p> <p>Doc. Eh... digamos que cuando hagan un ensayo, cuando... se les mande en otras asignaturas realizar un taller, ellos puedan analizar ese texto, puedan dar comprensión a ese texto porque no solo leer dice, digamos que respetar los signos de puntuación, es también analizar eso que están leyendo... Cuando se dice que el... escribir, pues muchas veces nosotros como docentes empleamos el dictado, ellos no toman dictado correctamente, se quedan... eh... o simplemente, pues como le mencionaba antes, obvian algunas letras, hacen palabras continuas... eh... en eso, particularmente.</p> <p>Inv. ...Cuénteme, Profe ¿qué importancia le da a ese trabajo en conjunto: Lectura y escritura? ¿O los trabaja por separado?</p> <p>Doc. No. Trato siempre de ir de la mano... ambos que estén involucrados en cada actividad... eh... al inicio de cada clase, de cada jornada como tal van a realizar las caligrafías del Método Palmer, luego eh..., trabajan lo que es las actividades en sí relacionadas al contenido. Siempre como le menciono, este... tienen una herramienta este... muy útil, pues, referente a ese contenido y si en dado caso, por ejemplo, el uso de la “b” la van a leer y van a extraer</p>		

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	<p>palabras allí las van a copiar en el cuaderno... luego que las copien en el cuaderno, este... pasan a la pizarra, escriben esas palabras... yo les hago mención de ciertas palabras y ellos las van a escribir sin mirar, sin copiar; para verificar cuánto están aprendiendo. Entonces, refuerzo lo que quizás no aprendieron cuando leyeron, quizás no aprendieron al copiar, pero entonces, a los... sus otros compañeros al observar que uno de sus compañeros pasa a la pizarra y algo estuvo mal, entonces entre ellos mismos tienen esa capacidad de corregir.</p> <p>Inv. ¿Qué importancia le da a la gramática en sus clases?</p> <p>Doc. Es de suma importancia ya que imparto y hago hincapié en el buen escribir, el buen leer y el buen hablar. Las clases que netamente son de gramática me apasionan y aplico numerosas estrategias para el desarrollo de los objetivos.</p> <p>Inv. ¿Podría mencionar algunas estrategias para el desarrollo de los objetivos de gramática?</p> <p>Doc. Utilización de guías, que el estudiante pase a la pizarra y entre todos corregir y aprender de las normas. Extracción de palabras. Ordenar oraciones. De acuerdo al sustantivo colocar el verbo, artículo... Redacción de cuentos. Utilización de palabras homófonas. Aplaudir con las palmas para verificar donde se acentúa una palabra.</p>		
Estudiante EK	<p>Inv. ¿Y qué te gusta de Castellano?</p> <p>EK. De que practicamos la lectura, la escritura y... hacemos trabajos alusivos de... de si el primero de noviembre se celebra el</p>	<p>Gusto por la escritura</p> <p>Concepción de la escritura</p>	<p>El estudiante concibe la escritura como proceso de transcripción y no como construcción o creación. Por ello, le gustan el dictado y la</p>

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	<p>día del estudiante hacemos ese trabajo</p> <p>Inv. Algún cuento que recuerdes, que te guste mucho... ¿Te gusta escribir?</p> <p>EK. ¿Si me gusta escribir? Cuando dictan... Me gusta más el dictado</p> <p>Inv. Te gusta el dictado</p> <p>EK. Que la copia</p> <p>Inv. ¿Y escribir textos así... creados por ti?</p> <p>EK También</p> <p>Inv. Pero, qué escribes</p> <p>EK. ¿Textos?</p> <p>Inv. Cualquier texto creado por ti: poesía, cuento, novela, canciones</p> <p>EK. Yo escribo a veces canciones</p> <p>Inv. ¿Sí! Escribes canciones ¿Cómo son esas canciones?</p> <p>EK. Esas son de los artistas que cantan. Yo las escribo.</p>		<p>copia, que son actividades en las que se manifiesta esta concepción y la pasividad como alumno.</p>
Estudiante DW	<p>Inv. Sí te gusta Castellano ¿Qué te gusta de Castellano?</p> <p>DW. Nos ponen a hacer el palmer</p> <p>Inv. Te gusta el palmer ¿Qué más te gusta?</p> <p>DW. ¿De Castellano? Que no hacemos tanta tarea (risas)</p> <p>Inv. ¿Qué le cambiarías a Castellano o qué te gustaría que hicieran en Castellano?</p> <p>DW. Eh... Que mandaran más actividades</p> <p>Inv. ¿En la casa o para acá?</p> <p>DW. O sea, aquí. Como resumen o... otras cosas</p> <p>Inv. ¿Y te gusta leer?</p> <p>DW. Nah. Leer no me gusta</p> <p>Inv. ¿Escribir?</p> <p>DW. Sí</p> <p>Inv. ¿Qué te gusta escribir?</p> <p>DW. Lo que te dicten pues</p>	<p>Gusto por la escritura</p> <p>Concepción de la escritura</p> <p>Gusto por la lectura</p>	<p>Concibe la escritura principalmente desde la transcripción o la caligrafía, lo que es consecuencia de la educación bancaria en la que ha estado inmerso. No obstante, hay cierto vestigio de cambio en la concepción de la escritura, pues le gustaría que el abordaje didáctico en la clase de Castellano se construyesen textos como el resumen (por cierto, se hacía ese tipo de actividades en el aula observada).</p> <p>En cuanto al gusto por la lectura, se constata que el abordaje didáctico a lo largo de su escolaridad ha</p>

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
			impulsado el desprecio por la lectura. Este es otro signo de la educación bancaria.
Estudiante LI	<p>Inv. ¿Por qué te gusta tanto Castellano?</p> <p>LI. Porque me enseña a... dar el método pálmer, me enseña a leer, me enseña... la educación... todas esas cosas.</p> <p>Inv.¿O qué te gustaría que se hiciera también en Castellano, además de lo que ya haces?</p> <p>LI. Ah, bueno, me gustaría que hiciera... eh... por ejemplo... más historia, más creatividad y buena edu... educación... porque le enseñen también a las demás personas que esa es la educación de aquí del liceo.</p> <p>LI Eh... yo también creo poemas. Yo mismo creo poemas también</p> <p>Inv. Ah, eres escritor también ¿Qué poemas has escrito? ¿Recuerdas alguno?</p> <p>LI. Sí, he hecho poemas de amor para una persona</p>	<p>Gusto por la escritura</p> <p>Concepción de la escritura</p>	<p>Se evidencia que la escritura es concebida como proceso de construcción en el que se debe cuidar el aspecto formal (la caligrafía).</p> <p>Le gusta escribir no solo lo que se da en la clase de Castellano, sino que crea textos literarios (en el apartado dedicado a la propuesta epistémica, se presenta un poema que recitó este discente en la entrevista).</p>
Estudiante BOP	<p>Inv. ¿Qué te gusta de Castellano?</p> <p>Est. Eh... cómo aprendemos a escribir bien, me gusta cómo nos trata la profesora y además... eh... cómo realizamos lectura y todo eso... siempre nos trata con amor y cómo podemos hacer las cosas y compartir es bonito</p> <p>Est. Sí, bastante. Ese es mi anhelo: Escribir todo el tiempo</p> <p>Inv. ¿Y qué escribes?</p> <p>Est. Yo... en realidad... aquí en el liceo escribimos demasiado... en Historia... pero me gusta escribir aparte lo que es cuento... eh... y redactar a veces canciones de otros libros, pero redactarlo con mis propias palabras.</p>	<p>Gusto por la escritura</p> <p>Concepción de la escritura</p>	<p>Se evidencia que la escritura es concebida como proceso de construcción en el que se debe cuidar el aspecto formal (la caligrafía).</p> <p>Le gusta escribir no solo lo que se da en la clase de Castellano, sino que reconstruye o parafrasea textos literarios como cuentos y canciones.</p>

En las entrevistas se reitera lo planteado sobre el gramaticalismo: “En mi caso particular, siempre me enfoco en que ellos aprendan a cómo... cómo escribir correctamente”. Precisamente, la investigadora posteriormente le preguntó a la docente qué significa para ella leer y escribir correctamente, la respuesta fue la siguiente:

...digamos que cuando hagan un ensayo, cuando... se les mande en otras asignaturas realizar un taller, ellos puedan analizar ese texto, puedan dar comprensión a ese texto porque no solo leer dice, digamos que respetar los signos de puntuación, es también analizar eso que están leyendo... Cuando se dice que el... escribir, pues muchas veces nosotros como docentes empleamos el dictado, ellos no toman dictado...

Se observa en esta contestación tres tópicos interesantes en cuanto a lo correcto: fluidez y comprensión de la lectura, así como la toma del dictado. En cuanto a las dos primeras, se constata que la docente supera la simple decodificación pues también considera la comprensión del texto. Es lo que se concibe como “lectura competente” (Gallego, 2000). Esta implica una enseñanza de la lectura que vaya más allá de las metodologías ascendente-descendente o sintética-analítica, por lo que busca enfrentar al estudiante con textos completos, reales, tomados de revistas educativas como Tricolor, seleccionan el artículo de su gusto y lo resumen. Además, hacen la lectura oral del texto construido por cada uno de ellos.

En cuanto a la última, sí se evidencia la tendencia gramaticalista de la profesora, dado que considera la escritura correcta, cuando pueden tomar un dictado. Precisamente, este tipo de actividad se observó en las clases en el contenido alusivo a las normas de “b” y de “v”, en el que evaluaba de la siguiente manera: El docente pasaba a la pizarra, le dictaba cinco palabras, el alumno las escribía en la pizarra y señalaba el uso de “b” y de “v” correspondiente. En otras palabras, el dictado sirvió para evaluar ortografía, lo que, como ya se ha planteado en párrafos anteriores, desde

el punto de vista cognitivo es inadecuado por la falta de correspondencia entre grafema-fonema (Frac de Barrera, 2007); específicamente en ambas letras estudiadas, la pronunciación es [b] (bilabial), por lo que al dictar esos vocablos, quizás se fortalece la dificultad ortográfica.

En cuanto a los estudiantes, se observaron las siguientes respuestas en cuanto a la escritura:

Est. “¿Si me gusta escribir? Cuando dictan... Me gusta más el dictado...”

Inv. “Te gusta el dictado”. **Est.** “Que la copia” (EK)

Inv. “¿Qué te gusta escribir?” **Est.** “Lo que te dicten pues” (DW)

Est. “Eh... yo también creo poemas. Yo mismo creo poemas también.”

Inv. “Ah, eres escritor también ¿Qué poemas has escrito? ¿Recuerdas alguno?” **Est.** “Sí, he hecho poemas de amor para una persona” (LI)

Est. “Yo... en realidad... aquí en el liceo escribimos demasiado... en Historia... pero me gusta escribir aparte lo que es cuento... eh... y redactar a veces canciones de otros libros, pero redactarlo con mis propias palabras.” (BOP)

En las respuestas de algunos estudiantes se percibe que les gusta el dictado como actividad de escritura. En otras respuestas, se constata que les gusta la creación de poemas y la reconstrucción de cuentos y de canciones. Es decir, algunos estudiantes favorecen la actitud pasiva que les brinda el dictado, en la que no construyen el texto; mientras que otros, la activa, en la que crean y reconstruyen, en la que se unen la comprensión y la producción de la escritura.

Además, al preguntarles sobre lo que les gustaba de la asignatura, respondieron lo siguiente:

Est. De que practicamos la lectura, la escritura y... hacemos trabajos alusivos de... de si el primero de noviembre se celebra el día del estudiante hacemos ese trabajo (EK)

Est. Nos ponen a hacer el palmer. **Inv.** Te gusta el palmer ¿Qué más te gusta? **Est.** ¿De Castellano? Que no hacemos tanta tarea (DW)

Est. Porque me enseña a... dar el método pálmer, me enseña a leer, me enseña... la educación... todas esas cosas (LI)

Est. Eh... cómo aprendemos a escribir bien, me gusta cómo nos trata la profesora y además... eh... cómo realizamos lectura y todo eso... siempre nos trata con amor y cómo podemos hacer las cosas y compartir es bonito (BOP)

En las respuestas de los discentes se observa el gusto por la caligrafía, la práctica de la lectura oral, la escritura correcta, la transversalidad de otros contenidos y otros aspectos relacionados con el trato de la docente. En otras palabras, en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura se refiere, les gusta el modelo de producto que la profesora trabaja en el aula.

Sin embargo, como se indicó anteriormente, la docente no solo trabajó aspectos relacionados con el dictado, la ortografía y la caligrafía Pálmer, dado que también realizó actividades de lectura de escritura. Al respecto, la profesora indicó: “Trato siempre de ir de la mano... ambos que estén involucrados en cada actividad...”. Se constata en esta respuesta que considera la conjunción de ambos tópicos, por lo que en cada clase los combina de una u otra manera, ya sea con las caligrafías, lectura oral, el contenido propio de cada clase, así como la lectura y escritura de textos expositivos y literarios.

En cuanto a la triangulación con la planificación, en el siguiente cuadro se observa la correspondencia entre lo realizado en el aula y el proyecto de aprendizaje (PA)

Cuadro 45

Objetivos, contenidos y actividades relacionadas con la escritura (GP)

PEIC/PA	Potencialidad	Aspectos sociocognitivos	Técnicas usadas en las estrategias de aprendizaje	Técnicas de evaluación	Actividad observada
II lapso					
Colectivo cemista y la gestión social fortaleciendo el valor institucional	Reglas ortográficas de la B y V	<p>Conocer</p> <p>Conoce las reglas ortográficas</p> <p>Reconoce el uso de la B y V</p> <p>Representa las normas</p> <p>Hacer</p> <p>Investiga Participa Ejemplifica Abstrae Aplica</p>	<p>Investigación</p> <p>Pasar a la pizarra y escribir una lista de palabras usando B y V</p> <p>Escribir en el cuaderno las palabras subrayadas</p> <p>Realización de carteles referentes al Proyecto de Aula</p>	<p>Participación oral y escrita</p> <p>Subrayado</p> <p>Toma de notas</p>	<p>Evaluación en la pizarra</p> <p>Realización de papeleras</p>
	Importancia de la escritura	<p>Conocer</p> <p>Representa la caligrafía en sus escritos</p> <p>Hacer</p> <p>Practica la caligrafía</p> <p>Aplica la caligrafía</p>	<p>Realización de Método Palmer II</p> <p>Revisión de cuaderno</p>	Resolución de caligrafía	Elaboración de caligrafías en cada clase
III lapso					
Colectivo cemista y la gestión social fortaleciendo el valor institucional	La narrativa	<p>Conocer</p> <p>Identifica las partes y elementos de un cuento</p> <p>Expresa sus ideas con fluidez</p> <p>Ortografía y caligrafía</p>	<p>Clase magistral acerca de la narrativa y sus elementos</p> <p>Lectura de un cuento en donde se especificaran los elementos</p>	Participación Oral y escrita	Lectura oral de cuentos creados por los estudiantes

PEIC/PA	Potencialidad	Aspectos sociocognitivos	Técnicas usadas en las estrategias de aprendizaje	Técnicas de evaluación	Actividad observada
		<p>Hacer</p> <p>Lee de manera fluida</p> <p>Tono de voz adecuado</p> <p>Creatividad y pulcritud</p>	<p>Redacción de cuentos, fabulas, leyendas de inspiración propia</p>		
	El poema	<p>Conocer</p> <p>Sigue las normas para la redacción de poemas</p> <p>Idea poemas de manera fluida</p> <p>Ortografía y caligrafía</p> <p>Hacer</p> <p>Investiga</p> <p>Lee de manera fluida</p> <p>Tono de voz adecuado</p> <p>Creatividad y pulcritud</p>	<p>Clase magistral</p> <p>Lectura de poemas</p> <p>Realización de tarjetas</p> <p>Redacción de poemas en honor a sus madres</p>	Participación Oral y escrita	Lectura oral de poemas creados por los estudiantes
	Análisis, interpretación y paráfrasis	<p>Conocer</p> <p>Expresa con claridad</p> <p>Tiene claras las diferencias de analizar, interpretar e inferir textos</p> <p>Hacer</p>	<p>Clase magistral</p> <p>Realización de lecturas</p> <p>Comparación entre las diversas maneras de analizar un texto</p>	Participación Oral y escrita	Discusión y lectura de taller alusivo a esos tópicos

PEIC/PA	Potencialidad	Aspectos sociocognitivos	Técnicas usadas en las estrategias de aprendizaje	Técnicas de evaluación	Actividad observada
		Lee de manera fluida Tono de voz adecuado Enuncia lo aprendido			
	Importancia de la escritura	Conocer Representa la caligrafía en sus escritos Hacer Practica la caligrafía Aplica la caligrafía	Realizar caligrafías y hacer énfasis en la correcta escritura	Resolución de Caligrafía	Elaboración de caligrafías en cada clase

Nota: Información tomada de Plan de trabajo II y III lapso, año escolar 2014-2015 (anexos 7 y 8)

En el cuadro 45 se reitera lo ya señalado: el segundo lapso fue principalmente prescriptivo (explicado en párrafos previos) y el tercero, dedicado a la lectura y escritura de textos variados. En otras palabras, de un enfoque de producto, pasó a un enfoque ecléctico en el que combina el funcional y el de contenido.

De acuerdo con Cassany (1990, pp.68 y 69), del modelo funcional o comunicativo la docente consideró el uso de textos reales (es de ambos modelos, p.68 y 78) y el tipo de texto según la función; mientras que en el de contenido (pp.77 y 78) se trabajó en relación con tópicos académicos; además, tiene las siguientes fases: Investigación profunda de un tema, procesamiento de la información y producción de

escritos. Esto se observa en la planificación de la siguiente manera: 1) Textos reales o realistas: redacción de poemas escritos para las madres en la celebración de su día, lectura de artículos de la revista Tricolor, cuentos y poemas de la Colección Bicentenario. 2) Tipo de texto según la función: narrativos, retóricos. 3) Temas académicos: Cada tipo de texto trabajado se corresponde con las potencialidades del área (asignatura) y los aspectos sociocognitivos; por ejemplo, en el alusivo a la producción de textos líricos, la potencialidad es “el poema”, mientras que los aspectos sociocognitivos son: a) Ser: “Sigue las normas para la redacción de poemas, idea poemas de manera fluida, ortografía y caligrafía”; b) hacer: “Investiga, lee de manera fluida, tono de voz adecuado, creatividad y pulcritud”. En cuanto a las fases realizadas, se planificó lo siguiente: A) Investigación profunda de un tema: La docente realizó clases magistrales relacionadas con las potencialidades, así mismo, se efectuó un taller sobre la paráfrasis, inferencia, conclusiones. B) Procesamiento de la información, en la que hubo la discusión grupal sobre el tema (taller) y la técnica de la pregunta (exposiciones de la docente). C) Producción de textos escritos: los estudiantes redactaron cuentos, poemas, paráfrasis e inferencias.

Sin embargo, aunque se evidencia esta combinación de métodos, la norma es importante. De acuerdo con Díaz Blanca (2002), en este enfoque se busca “la copia fiel de los modelos exhibidos” (p.2). Es decir, las formas son relevantes. En la planificación, por ejemplo, se aprecia lo siguiente en los indicadores: “Sigue las normas para la redacción de poemas” (conocer), “ortografía y caligrafía” (conocer). Es interesante el indicador alusivo a la redacción de poemas, dado que debe adaptarse a la norma, en este caso no solo la ortográfica, sino del tipo de texto. Nos encontramos aquí con un modelo prescriptivo de tipo textual o discursivo (Cassany, 1990, pp.64-65), en el que interesa seguir la forma, la macroestructura de cada tipo de texto, en el caso indicado, la lírica.

Otro aspecto llamativo es la ortografía, dado que no solo es un criterio de evaluación presente en el 75% de la planificación, sino que en el segundo lapso es una potencialidad, lo que supone un modelo de producto de tipo oracional (Díaz

Blanca, 2002). En este enfoque “interesan las reglas que rigen el funcionamiento de las lenguas” (ibid, p.2 –pdf-), esto es, la ortografía, la morfología, la sintaxis; en el caso estudiado, el uso de b y de v y la corrección ortográfica a lo largo de la planificación, por lo tanto, es de gran relevancia la prescripción ortográfica.

Además de lo ya expresado, es necesaria la reflexión sobre la importancia dada a la caligrafía. En ambos lapsos, la docente planificó la realización de planas a través del método Pálmer, inclusive cada lapso se correspondió con un tomo. Por ejemplo, en el segundo lapso se trabajó con el Pálmer 2. Todo ello con el objeto de que apliquen este tipo de letra en los manuscritos. Cabe decir, que la caligrafía era una práctica realizada en todas las clases, durante los primeros diez a quince minutos, inclusive, hubo clases, específicamente en los que se revisó el cuaderno del área, en los que durante las dos horas los discentes hicieron las planas. En otras palabras, con la práctica constante de la caligrafía, busca la mejora de la forma en la escritura manual de sus estudiantes. La relevancia otorgada a la forma de la escritura lleva a incluir otro enfoque en el eclecticismo del tercer lapso, este es el de producto, en el que como se ha referido previamente (Díaz Blanca, 2002, p.2), “importa el trazado de las letras”. En otras palabras, se reitera lo enunciado en el párrafo anterior: la forma es fundamental en este modelo. Por lo tanto, se puede señalar que la docente es ecléctica en la enseñanza de la escritura.

Otro aspecto a considerar es la lectura. La profesora combina la lectura oral y la comprensión, además de la producción escrita. De acuerdo con Condemarin (1984), los procesos de lectura y escritura se “apoya(n) y refuerza(n)” de manera recíproca (p.6 –pdf-). Esto implica que (ibid, p.5 –pdf-) al escribir, el estudiante lee para sustentar su texto, releen para corregirlo, leen su texto en público. Es decir, ambos procesos se complementan, van de la mano. Precisamente, en todas las clases de GP, se encuentran reunidos los dos procesos.

En diversas actividades, principalmente del tercer lapso, se observó lo siguiente: Los estudiantes revisaban la revista Tricolor, seleccionaban el artículo de su gusto, lo resumían, hacían paráfrasis o inferencias; luego, leían el texto de forma

oral. También, produjeron sus propios textos narrativos y poéticos, luego de haber trabajado en la clase sobre estos géneros literarios y de haber leído algunos textos en la Colección Bicentenario. Nuevamente, leyeron sus creaciones para la docente y sus compañeros. De acuerdo con Gallegos (2000), al tomar en cuenta “...la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema” (s/p), la docente está usando un método mixto de enseñanza de la lectura. Esto plantea que la profesora GP también es ecléctica en el enfoque usado para la enseñanza de la lectura, pues reúne la lectura y la escritura en sus clases.

Al respecto, la docente comentó en la entrevista: “...no solo leer dice, digamos que respetar los signos de puntuación, es también analizar eso que están leyendo...”. Esto ratifica que GP ha trascendido los modelos ascendentes y descendentes de la enseñanza de la lectura y trabaja con el modelo interactivo o explicativo (Castelló Badia, 2000, p.187) o como ya se ha mencionado mixto, puesto que va más allá de la simple decodificación de la escritura para llegar al análisis o la propia creación de sus textos escritos. Cabe señalar, que esta consideración del método interactivo es un acercamiento, dado que no se evidencian las estrategias de lectura propias de este modelo (objetivo de lectura, tipo de texto, procedimientos -subrayado, toma de notas, esquemas- y la autoevaluación. Ibid, pp.192-194) ni en la planificación ni en la ejecución. Solo se observaron algunas técnicas como el resumen, paráfrasis e inferencias.

En lo que atañe a la planificación de GP y su correspondencia con los currículos, se tiene lo siguiente:

Cuadro 46. Contenidos de la planificación y su relación con los programas usados por la docente (GP)

Planificación (Potencialidades)	Currículo Bolivariano (pp.214-216)	Programas de Educación Básica 7º grado	Colección Bicentenario
Lapso II			
Reglas ortográficas de la B y V	Uso de grafemas, mayúsculas Normas para escuchar, hablar, leer y escribir.	4.1. Aspectos formales de la escritura	
Importancia de la escritura (caligrafía)	Sistematización de los contenidos de ortografía del nivel precedente. Sistematización de los contenidos gramaticales Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito, con unidad, coherencia, claridad, emotividad, estética, originalidad y fluidez; lo que se evidencia en la aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales aprendidas; <u>caligrafía</u> , así como de un vocabulario ajustado a las normas éticas (6º, p.177)	4.1. Aspectos formales de la escritura	
Lapso III			
La narrativa	Textos literarios y no literarios: prosa y verso. Recursos expresivos (el símil y la metáfora entre otros). Diferentes formas de expresión (la narración, descripción y diálogo) Otras producciones: el cuento.	3.1. Narrativa: discurso lineal, relaciones entre los personajes, perspectiva del narrador. 4.2. Textos con intención artística	Escribir un poema o un cuento
El poema	Textos literarios y no literarios: prosa y verso. Medición de verso de arte menor, tipos de rima y recursos expresivos (el símil y la metáfora entre otros).	3.2. Subjetividad del discurso lírico 4.2 Textos con intención artística	Escribir un poema o un cuento

Planificación (Potencialidades)	Currículo Bolivariano (pp.214-216)	Programas de Educación Básica 7º grado	Colección Bicentenario
Análisis, interpretación y paráfrasis	Procesos de análisis, comprensión y construcción como soporte para la integración de saberes	2.2. Idea principal y detalles, anticipaciones, paráfrasis, inferencias, conclusiones y resumen	
Importancia de la escritura (caligrafía)	Normas para escuchar, hablar, leer y escribir	4.1. Aspectos formales de la escritura	

Nota: Información tomada de Plan de trabajo, 1er año, año escolar 2014-2015. Sistema Educativo Bolivariano (2007). Programa de estudio 7º grado, tercera etapa, Educación Básica, Castellano y Literatura (1987). Lengua 1. Palabra de identidad. Primer año. Lengua y literatura (2012).

En el cuadro 46 se constata que la planificación se fundamentó principalmente en el currículo bolivariano y en el de la década de los ochenta. En otras palabras, se basó en los programas y no en la Colección Bicentenario que es un libro-texto.

Además de lo anterior, se verifica la atención primordial dada a los procesos de lectura y escritura: Tan solo en el tercer lapso, se planificaron actividades de comprensión y producción escrita relacionadas con los objetivos y contenidos de ambos currículos. Ejemplo de ello, es la planificación concerniente a la narrativa, en la que se tomaron los siguientes contenidos: 1) Currículo Bolivariano: Textos literarios y no literarios: prosa y verso. Recursos expresivos (el símil y la metáfora entre otros). Diferentes formas de expresión (la narración, descripción y diálogo). Otras producciones: el cuento. 2) Programa de Educación Básica: Narrativa: discurso lineal, relaciones entre los personajes, perspectiva del narrador. Textos con intención artística. Cabe decir, que en este último currículo, ambos contenidos se refieren a bloques de objetivos diferentes. Es decir, lo que se refiere a la narrativa, los personajes y el narrador, se corresponden con el objetivo 3.1 relacionado con el desarrollo de "...hábitos, habilidades y destrezas del dominio psicoafectivo para la lectura de obras literarias" (p. 39); mientras que los textos con intención artística son

del 4.2, alusivo a la redacción de “...textos con intención artística, demostrando la lógica de la expresión” (p.57).

De igual modo ocurre con la potencialidad dedicada al poema, en la que se observa en el programa ya referido, que se relaciona con dos objetivos diferentes, uno al 3.2 en el que se busca “Interpretar... la subjetividad expresiva del discurso lírico” (p.43), así como el 4.2 (ya mencionado en el párrafo anterior). Todo ello confirma lo ya expresado: La docente GP busca la interacción entre la comprensión y producción escrita al considerar el trabajo en conjunto de ambos procesos, sin importar que sean objetivos separados como en el caso de los textos con intención artística (narrativa y poesía).

Así mismo, se evidencia la comunión lecto-escritura en la potencialidad referida a “análisis, interpretación y paráfrasis”, en la que como se observa en el contenido del Currículo Bolivariano, la comprensión y producción se trabajan en conjunto con el objeto de llegar a la “...integración de saberes”, esto es, a la construcción de textos académicos de diversas áreas o asignaturas, incluida “Desarrollo lingüístico y sociedad” o “Castellano y Literatura”. Esto se evidencia en la ejecución, con el tipo de textos que leen, específicamente, la revista Tricolor, en la que se consigue una variedad de artículos que van desde los geográficos hasta los lingüísticos, lo que posibilita el acercamiento a artículos que coinciden con los de otra asignatura. Al respecto, en la entrevista la docente se refirió a este tópico:

Doc. Eh... trato de ser muy generalizada en... cuanto a la lectura. Pues digamos que si les mando una lectura referente a lo que es la gramática o... a lo que es el lenguaje, este... ellos a veces como que no tienen ese interés particular, y pues trato de que el estudiante se interese en leer de Deportes, de la actualidad, de noticias, en cuanto a lo que está pasando “Profe, nos están mandando a leer acerca de la rotación de la tierra”, pues como bien le decía, las revistas Tricolor tienen diversos temas y ellos muchas veces, este... “Profe, esto nos lo mandaron en Geografía” “Profe, estamos hablando de esto en Historia” y complemento, pues. De esa manera, los atraigo a la lectura.”

Como se observa, la profesora busca con la variedad de textos, que el estudiante se interese por la lectura y globaliza de algún modo con otras áreas académicas, mas no desde la formalidad del enfoque integral que se plantea en el Currículo Bolivariano, en la que Castellano y Literatura es parte del área “Desarrollo lingüístico y sociedad”; por lo que se integran los contenidos de la asignatura mencionada con los de Inglés (y otras lenguas) así como con Geografía e Historia. Además, en cada área debe trabajarse con unas líneas temáticas que transversalizan todo el currículo, estas se corresponden con “...la educación ambiental, para salud y en valores” (p. 45). Precisamente, la investigadora le preguntó sobre esta integración de contenidos en la planificación entre diferentes asignaturas y la docente respondió que “No”. Eso sí, entre los docentes de Castellano sí se planifica en conjunto.

En cuanto al interés por la lectura, en una de las clases, específicamente la del 24-4, los estudiantes leyeron en voz alta sus resúmenes sobre el texto seleccionado por cada estudiante, en la revista Tricolor que le correspondió. Ocurrió que algunos discentes no lo hicieron y uno de ellos señaló que no consiguió nada interesante en la revista que le tocó. Este hecho hace suponer que aunque la mencionada publicación trae lecturas variadas, quizás no cubre todos los gustos de los adolescentes de primer año. Quizás, se debe llevar aún más revistas para que cada estudiante tenga la oportunidad escoger la revista o disponer de una diversidad de revistas y de libros. También, se puede hacer uso de la computadora Canaima y enviar al correo de cada alumno una serie de artículos de fuente confiable para que haya mayor posibilidad de selección.

En el apartado anterior, se indicó que la docente tenía un acercamiento al modelo de enseñanza de escritura denominado mixto o explicativo, dado que por una parte consideraba la lectura como proceso inseparable de la redacción, lo que implica el pasar de la decodificación de los signos escritos, a la comprensión y su propia creación o producción escrita. Por otra, esa aproximación también se debe a la importancia que le otorga a las formas y a la norma ortográfica. Esta valoración es fundamental en el enfoque gramaticalista o de producto. De acuerdo con Cassany

(1990), en esta perspectiva de enseñanza se presenta un modelo prescriptivo de la lengua (pp.64-65), en otras palabras, lo correcto y lo incorrecto del castellano.

Ciertamente, en el cuadro 46 se observa esta valoración dada a las formas correctas: en el segundo lapso, hay dos potencialidades relacionadas con el modelo gramaticalista: las normas de b y v, así como la caligrafía del Método Pálmer. En el tercer lapso, se repite la caligrafía. En cuanto a los programas, estas potencialidades se sustentan en los dos currículos. En el bolivariano, la ortografía se presenta en los contenidos: “Uso de grafemas, mayúsculas” (p.216), “Sistematización de los contenidos de ortografía del nivel precedente” (p.216) y en “Normas para escuchar, hablar, leer y escribir” (p.214). En el de séptimo grado, en el objetivo 4.1, alusivo a la redacción de textos funcionales, en que uno de sus contenidos se refiere a los “Aspectos formales de la escritura” (p.49).

Por su parte, la caligrafía se apoya en el Sistema Educativo Bolivariano con la “Sistematización de los contenidos de ortografía del nivel precedente” (ibid). Y en el de la década de los 80 en los “Aspectos formales de la escritura” (ídem). Es resaltante el contenido relacionado con la sistematización de los contenidos ortográficos del nivel precedente, puesto que involucra la amplia gama de tópicos prescriptivos estudiados en al menos, sexto grado: “Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito, con unidad, coherencia, claridad, emotividad, estética, originalidad y fluidez; lo que se evidencia en la aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales aprendidas; caligrafía, así como de un vocabulario ajustado a las normas éticas” (p.177, el subrayado es mío). Mientras que en el de séptimo grado, específicamente entre las estrategias metodológicas sugeridas se tiene: “En este grado, el docente continuará atendiendo los aspectos formales de la escritura (letra legible, margen, sangría y ortografía)...” (p. 49). Como se observa, es común en ambos programas la aplicación de las normas ortográficas, gramaticales y la legibilidad dada con la práctica de la caligrafía. Esto implica que el contenido curricular también es prescriptivo (de esto se hablará en el

capítulo VI dedicado a la construcción teórica), lo que explica la tendencia de GP y de cada docente de Castellano y Literatura a este modelo de enseñanza.

Otro de los tópicos a estudiar es el concerniente a los actos de habla para analizar, desde las emisiones lingüísticas, el enfoque de enseñanza de escritura usado por GP. Según Habermas (1990),

La red de la práctica comunicativa cotidiana se extiende sobre el campo semántico de los contenidos simbólicos, así como sobre las dimensiones del espacio social y del tiempo histórico, y constituye el medio a través del cual se forman y se reproducen la cultura, la sociedad y las estructuras de la personalidad (p.99).

Lo anterior supone el telos transformador de la racionalidad comunicativa, dado que a través de esta se cambian o fortalecen los mundos de vida de cada interactuante. Desde el punto de vista pedagógico, Freire también señala que el diálogo es transformador (1973), no obstante, la educación latinoamericana es bancaria (íbid), lo que implica un docente transmisor de conocimientos, y un estudiante que se colma de ese saber del profesor, es decir, no hay diálogo, sino que el docente es el dueño del conocimiento. Por lo tanto, se debe cambiar la educación: de bancaria a democrática (1973 y 1997) y esto se hace a través del diálogo. Cabe preguntarse en este momento, ¿Hay diálogo en el aula? ¿Cuáles son las emisiones realizadas por los interactuantes? Desde estas emisiones, ¿cuál es el enfoque de enseñanza de escritura? Seguidamente, se intenta dar respuesta a estas interrogantes:

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 20-2-2015)

Constatativas

Docente:

¿En qué letra vamos?

Okey. Muy bien.

Entonces, te corresponde hoy. Vaya pues.

___, hey, ¿el asiento de adelante está ocupado?

___ me pareció haberlo visto aquí afuera
¿Y por qué no responde ___?

No lo escuché. ___, por qué no vino la clase pasada. Me pareció raro que no vino.

Te quedaste dormida...

A las personas que no les corregí por alguna razón, realmente no sé por qué hay algunos que aparecen aquí en blanco. Es decir, no trabajaron ese día, no vino ese día.

Por ejemplo, en el caso de ___ está en blanco. ___ ese día andaba para el médico
¿Sí, ___? ¿Usted luego hizo esa lista de palabras? ¿Sí? Esas me las va a traer.

Notas: ___ Se omite el nombre

// Pausa para completación

/ Intervenciones simultáneas

Constatativas

Docente:

Vamos a ver, quién escribió alguna de esas palabras diferente de como las tiene ___? ¿Todos las escribieron igual?

Ajá, qué le falta

En la "i"

¡Ah ah! En la última "i" Biografía. En la última "i" Muy bien. Todas están escritas correctamente.

¿Por qué se escribe con "b"? ¿Por qué se escribe con "b"? ¿Por qué se escribe con "b", muchachos? En el caso de biografía.

Ah, eso es en el caso de cumbre ¿Sí?

Bio de vida

Viste, ___ todas las palabras que inicien con el prefijo 'bio' que significa vida ¿se escriben con "b" ¿Y en el caso de violencia? En ese caso... ___, ven acá ¡Vaya!

Eh... ¿Y las demás? ¿No te sabes ninguna de las otras reglas? Okey, como decía ___, en el caso de violencia, todas las palabras que terminan en "encia" se escriben con "v" sin embargo, inicia con "v", pero no significa vida, verdad que no, porque cuando decimos que algo es violento, también decimos que es agresivo, que es algo malo. Eh, ___ número de lista.

Constatativas

Estudiantes:

En la "n"

___, no vino Profe. Este... Después de ___ vengo yo.

Ajá.

¿La voy a buscar yo?

Él dijo "presente"

Ujum

___ (mientras canta, llama a su compañera para que pase a la pizarra).

Otra tiza Profe.

Cómo, Profe

Sí, pero...

Sí

Biografía tiene acento en la sílaba

¡Ajá!

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 20-2-2015. Cont.)

Regulativas

Docente:

Recuerden que el pálmer es para hacerlo en clases, porque esa es la manera en que yo verifico que son ustedes quien están haciendo. Y que no es hacerlo por hacerlo. Es hacer para aprender y porque recuerden que ustedes esa letra no es solamente para el pálmer, es también para sus escritos en el cuaderno, porque al finalizar el lapso yo les voy a verificar en el cuaderno si realmente aplicaron la caligrafía del método pálmer.

Okey. Todos trabajando ¿ Semanero, la carpeta? Recuerden tener la carpeta.

Entonces, te corresponde hoy. Vaya pues.

Vayan terminando... Venga, ____.

Hoy vamos a trabajar de la siguiente manera. El compañero que este... eh... que pase a la pizarra, va a escribir las cuatro palabras, pero al mismo tiempo, ustedes también en sus cuadernos van a escribir las cuatro palabras que corresponden ¿sí? Yo voy a ir dictándoles y ustedes cuando el compañero las escriba ahí en la pizarra ustedes van a ir es mirando en qué se ...

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Regulativas

Docente:

... equivocaron y cuál hicieron bien ¿sí? Recuerden que por cada palabra escrita correctamente , tiene un punto y el decir la norma... eh... les va a dar un punto más. Es decir, que si escriben las cuatro palabras correctamente y dicen las normas ortográficas de cada una de esas palabras tienen ocho puntos ¿Entienden?

Vamos a trabajar. Hoy va a pasar... número 3, ____

Yo los voy llamando para que traigan el cuaderno...

Te veo luego que escribas las palabras que te voy a mencionar. ____ vas a escribir y así mismo todos: Cumbre, biografía... ¿____, ya las escribiste? Ah, voy. Viviendo. ¿____, ya la escribiste? No, donde corresponde la clase como tal.

Colocan la fecha y colocan las palabras

Ahora, ____, dime las reglas ortográficas de cada una

____, trae por favor el cuaderno.

Expresiva

Docente:

Te quedaste dormida.

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 24-4-2015)

Constatativas

Docente:

Buenos días.

¿Cómo están?

¿Quiénes terminaron el pálmer?

Hay un grupo... Hay un grupo de quinto año que va a venir a darle una...

Van a venir a darles una charla acerca del alcohol. Les agradezco, por favor, colaborar, prestar atención, hacer las preguntas... ¿Oyeron? Como droga social se llama la charla.

La "V" ¿Quién está realizando la "V"?

¿Ya la hicieron?

La "Y" ¿Quién la está haciendo?

Okey. La "Z".

¿Quién tiene otro modelo diferente a este?

¿____, usted ya terminó el pálmer?

¿Qué entendieron de lo que el compañero acaba de leer?

Los ladrones ¿Qué más?

¿Antes robaban qué cosas?

Antes, qué robaban muchachos

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas

Docente:

Aparatos eléctricos de las casas. Ahora, en lugar de robar una nevera, robar una cocina, roban cosas como/ Teléfonos (al mismo tiempo que los est.)

Que quizás cuesten lo mismo, pero es fácil de... pagar esos impuestos.

Ajá, ¿qué decía?

¿Qué le faltó a ____ para que fuera más fluida la... la intervención? Que hablara más duro ¿verdad?

Ella empezó hablando fuerte, pero después bajó el tono de voz.

Bien... Esta... este... Daniel, ¿ya terminó el pálmer?

¿Ya terminó?

Sí, __, ¿dónde está ____?

Ajá ¿qué más? Empezó a contar y ¿qué más? ¿Qué viene después de ahí?

¿Hasta ahí? Ah... y...por flojera no copió más. Quedó el cuento inconcluso, verdad ¿Quiénes se habían reunido?

¿Los hombres? ¿Sí fueron los hombres que se reunieron? ¿Quiénes se reunieron ahí?

Inconcluso ¿Quiénes se reunieron, entonces?

Los sentimientos ¿Qué sentimientos?

¿Qué más?

Constatativas

Docente:

Okey...

¿Qué celebramos? Según lo que está leyendo?

¿Qué se hace en carnaval?

Fue tan breve que no...

¿Qué le faltó a...?

Más fluido...

¿Qué tiene que hacer?

Vamos a ver si mejora.

Tiene que practicar. Seguir practicando.

¿No escuchó nada?

¿Por qué?

Ajá. Ta bien.

Se dan cuenta que este texto tiene más y más sentido.

¿Cómo se llama?

¿Qué te gustó de esa... de esa lectura?

Que es el hotel más lujoso

¿Quién va a pasar?

Por qué si viene a Castellano no trae el cuaderno. Tiene que tener cuidado, ____

Cada país. Menciona que en cada país hay una fecha diferente.

¿Y aquí cuándo?

¿Cómo se llamaba el emperador?

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 24-4-2015.Cont.)

Constatativas

Docente:
 ¡Cómo se llama la estructura de la que ella estaba hablando?
 ¿Cómo?
 A ustedes
 Pero como se llama en sí, esa estructura. Me dice que monumento a la victoria...
 Cómo se llama
 Arco de Triunfo.
 No, ____, mientras más pasaba el tiempo, más te desinteresaba...
 ¿Qué le queda a ___?
 Me voy a parar.
 ¿Cómo?
Estudiantes:
 Buenos días.
 Lo dañan
 ¡Gracias!
 Ya la hice

Notas: ____ Se omite el nombre

// Pausa para completación

/ Intervenciones simultáneas

Constatativas

Estudiantes:
 La "Z", Profe.
 También
 Ya la hice
 (Lectura de la baja de precios en Londres)
 Los ladrones.
 Se robaban los teléfonos más caros.
 Iphone
 Teléfonos
 (Lectura sobre el día de las madres)
 Ella habló sobre el amor de una madre.
 Del sentimiento
 Sííí
 Estaba como cantando...
 Profe, ya terminé. Ya va. Ah, no Profe.
 Me falta uno.
 Profe, ____ ya terminó el pálmer.
 Me falta la última.
 Ya terminé Profe.
 ¿Es para hoy?
 Profe, yo lo quiero leer de aquí.
 Hasta ahí.
 Los hombres.
 (Cuento sobre los sentimientos)
 Los sentimientos

Constatativas

Estudiantes:
 (Al mismo tiempo, varios señalaron los sentimientos)
 Profe la mentira, también.
 (Lectura sobre el carnaval)
 El carnaval.
 (Varios respondieron sobre lo que se hace en carnaval)
 (Lectura sobre un equipo de beisbol venezolano)
 (Lectura sobre los viajes de Pedro y Pablo)
 Leer más fluido.
 Practicar
 Si no mejora, qué pasa, profesora
 Le da con un periódico.
 Ah, bueno.
 Yo no escuché nada
 Ya Profe.
 (Lectura sobre los sustantivos)
 (Lectura sobre los tipos de alimentos)
 No saben.
 Mal.
 Eso que ustedes hicieron en el cuaderno es parte de la nota del cuarto objetivo.

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 24-4-2015. Cont.)

Constatativas

Estudiantes:
(Lectura sobre el hotel de Dubái, Burj Al Arab)
El Dubái
Que es el hotel más lujoso del mundo.
(Lectura sobre el planeta tierra)
(Lectura sobre el día de las madres)
¿En qué es la fecha? ¿Cuándo?
Mayo.
(Lectura sobre la vida animal)
A mí se me quedó el cuaderno, Profe.
(Lectura sobre Napoleón Bonaparte y el Arco de Triunfo)
Napoleón
Monumento
Les está preguntando a ustedes
Monumento a la victoria
Vio
Yo lo dije... yo sí lo dije
Arco de Triunfo.
¿El otro párrafo?

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas

Estudiantes:
Sí
Sí
¿Cómo dijo Profe?
(Cuento de Tío Tigre y Tío Conejo)
¿Otra vez?
No se oye.
¿Ya terminó? No escuché nada.
Dos y medias (cantidad de líneas)
Yo hice dos lecturas
Yo hice cuatro.
Yo hice una.
De de de

Regulativas

Docente:
¡Siéntense!
Presten atención. Vamos a pasar la asistencia.
Hoy vamos a continuar con la revisión de los cuadernos. Los estudiantes que aún no han culminado el pálmer, hoy deben ya tenerlo listo, terminado.
Hoy voy a evaluarles la lectura. Mientras estoy corrigiendo el exa... el cuaderno, ustedes van a estar leyendo lo que escribieron. Por favor, ____
____, Pase a leer lo que usted escribió en la otra clase.
____, por favor, cierra la puerta
Adelante (a los estudiantes de quinto año)
Okey muchachos, vamos a prestar atención. Vamos a dejar de realizar lo del pálmer para escuchar a los estudiantes.
Van a hacer preguntas y ellos también a ustedes
____ pase
Pase... Vamos a prestar atención, por favor. Mientras están realizando la caligrafía, van escuchando lo que el compañero lee.
____ (nombra a la estudiante para que participe)

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 24-4-2015.Cont.)

Regulativas

Docente:

Yo los voy llamando. Muy bien. Continuamos.

___ pase y lea lo que usted... lo que usted escribió.

Pase y lea... este... ___... ¿Dónde está ___? Venga, traiga su cuaderno.

Pase

Venga, traiga sus cuadernos.

Bueno, pero me trae el palmer. Vamos a hacer silencio, por favor.

Vuelva a leer, ___

Pase...

___, pase usted.

Shhh. Vamos a escuchar a ___.

Ajá. Vuelva a hacerlo otra vez.

Practica la lectura. Otra vez. Trata de hacerlo más fluido. Shhh. Vamos a escuchar.

___, cuénteme.

Pase ___

___, pase.

___, ahorita pasa usted

___, ___ para acá no se viene a dormir.

Notas: ___ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Regulativas

Docente:

Para acá no viene ninguno a dormir. Si tienen sueño porque anoche se trasnocharon, no pudieron dormir por alguna razón, por algún problema o se quedaron jugando en la...

... Canaima, eso no es excusa. Entonces, si fuera algún problema, fuera justificado. De otra manera, no.

___, pase y lea. Dele pues. Lo quiero escuchar. Ya va. Baje los pies de ahí, ___ . Así se despierta.

___, pase.

Ya va, ___ que ___ no está prestando atención. ___, tampoco. Y ___, tampoco. Vamos a prestar atención.

Siéntese, ___

___, pase

___, no escucho nada

Ehhh, ___

Pase, ___

Vamos a escuchar

Por favor

___, párese

Okey. Vamos a escuchar a ___. Hagan silencio.

Pase ___

Regulativas

Docente:

Estee... eeh... ___, hablemos acerca del Arco de Triunfo que complementa lo que ___ dijo.

Pase, ___

___ no se escucha

___, baja el cuaderno, porque el cuaderno te tapa la voz. Además, no estás haciendo el más mínimo esfuerzo para que se escuche más alto

Vuélvalo a leer otra vez.

Sí, otra vez.

Cuando yo los llame, que van por orden de lista, usted me trae el palmer y me trae el cuaderno. No puedo. Estoy revisando cuaderno por cuaderno, todo el contenido del segundo lapso. Quisiera de verdad, tener la oportunidad de revisar tres cuadernos a la vez. No es posible. Tengo que revisar uno a la vez.

___, pase y lea...

Ya va, vamos a escuchar. ___, vaos a escuchar.

Estudiantes:

Lee el cuaderno, chamo.

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 24-4-2015.Cont.)

Evaluativas

Docente:

Se dan cuenta. El salón. Volvieron a rayar aquí o sea... A partir de ahí empezaron a rayar todo el salón. Yo espero que ninguno de ustedes sea partícipe de esto. Realmente... qué ganan con dañar lo que es de ustedes. Más nada...dañar lo que es de ustedes y al final, ustedes son los que van a pintar el liceo. Mientras más lo ensucien, mientras más lo dañen, más trabajo tienen ustedes al finalizar el año escolar, tienen que ordenar los pupitres, tienen que limpiar el liceo, tienen más trabajo. Si todo estuviese limpio, si estuviese en orden, ustedes solo van a retocar... pero nooo

Lo dañan. Si ustedes ven a alguien dañando

Una pared, rayando un pupitre, rayando una silla... no sé, llámenle la atención por medio del profesor: "Profesor, tal estudiante estaba rayando la pared". A lo mejor ustedes dicen: "No me meto en problemas, porque si yo digo quien es y después me golpea. No la profesora es que puede decir no, que tal..."

Vea, ___ ¿Qué pasa ___?

Notas: ___ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Evaluativas

Docente:

¿Me van a dejar corregir los cuadernos? Okey. Se los agradezco por favor.

___, de qué habló. No ha terminado de decir y aplaudió. Debe ser que le gustó.

Pareciera no haberlo entendido.

Ha mejorado mucho, verdad.

¿Qué pasó ___! ¿Por qué eres tan falta de respeto?

La flojera de cortar todo lo que no quiere escribir más. Muchos de ustedes escriben así, sin darle la relación, sin conocer, sin entender lo que están escribiendo, cuando ustedes entienden lo que ustedes escriben, es más fácil a la hora de interpretar, a la hora de estudiar. Cuando ustedes reciben clases y ustedes copian, entendiendo lo que la profesora les está dando, a la hora de un examen o de participar y ustedes lo hacen con más facilidad... Exponer, ustedes lo hacen con más facilidad okey. Porque conocen, pero no, les da flojera, no prestan atención, no escuchan, se quedan dormidos.

No les parece nada interesante. Yo les mostré revistas con colores, con imágenes, con temas de todo: Temas de religión, temas de paisajes, de la naturaleza... Bueno, infinidad... de festividades... pero no les parece interesante entonces, vienen y copian ...

Evaluativas

Docente:

...3 o 4 líneas porque me da flojera ¿Cuáles son los resultados que van a recibir el día de mañana?

No saben leer, no saben redactar, no saben analizar ¿Y cómo salen en clases?

Porque no... lo fundamental es que ustedes aprendan a leer y que conozcan en qué aprenden a la hora de leer. Porque si no saben leer y les da flojera copiar ¿cómo creen ustedes que van a aprender? Esto va para todos.

A ___ no le da flojera copiar, verdad.

Sin embargo, ella lo hizo de manera general. No lo que vio al principio y entonces, copió. Cuando ustedes investigaron... Es aquí ustedes están actuando como equipo.

Si ustedes se les manda a leer un texto de interés es porque algo les parece llamativo. Se supone que van a leer, van a analizar, van a copiar, van a resumir y a lo mejor el texto es muy largo, van a resumir de alguna forma hay que quieren extenderse a pesar de que es un tema de interés. Entonces, cuando se les manda a investigar no me quiero imaginar.

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 24-4-2015. Cont.)

Evaluativas

Docente:

Usted es falta de respeto increíblemente.

Deje el chisme.

Se nota.

Practicar

No, practicar, en realidad.

Entonces, bueno si ustedes se esmeraron, tienen buena nota. Pero si tenían pereza...

Como todo lo que ya mencioné anteriormente.

Como yo traje revistas para todos, de todos los colores, de todos los modelos, con todos los temas. Vamos a ver qué tema le interesaría a ___ de ello... para que sea interesante. Vamos a ver ____. Vamos a tratar de darte... Vamos a ver ____. Cuéntame, qué te gustaría leer. Cuéntame... Dime, para yo luego traer una revista, no sé de extraterrestres, de fantasmas. Vamos a....

Evaluativas

Docente:

... escuchar. Vamos a escuchar a ___
¿Qué te interesaría leer? Te quiero escuchar. Porque si te da flojera leer de una revista. Vamos a ver

Ahí se ve el problema. El problema no es la revista. El problema no es sino hay cosas interesantes y no... el problema es que ustedes no saben... es que ustedes se interesen. Mañana sí puede... Así yo les traiga la revista más bella si ustedes no se interesan, la flojera aunada, la pereza aunada.

Estudiantes:

Lo dañan.

Sííí.

¡Naguará! Con razón.

Yo no vi nada interesante en esa revista profesora.

Expresivas

Estudiantes:

¡Callate [KaYáte], coño!

¡Ahhhh!

Sííí

Notas: ___ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 29-4-2015)

Constatativas:

Docente:

No le va a quedar.

A todos los demás se les ha mandado a hacer eso.

A todos los demás se les ha mandado a hacer eso.

Así no puedo entender, no puedo escuchar.

Muy bien. Ya voluntarios...

Vamos a hacer algo. Yo tengo aquí algunos cuentos que me entregaron...

Ah no, no es de aquí, ¿verdad?

Bueno, voy a evaluar la lectura. Todos presten atención. Que hayan hecho su cuento con sus propias palabras. El que lo copió o lo sacó de Internet no tiene ni la misma puntuación. Voy a evaluar el tono de voz y si leen fluidamente. ¿Entendido? Muy bien entonces. Así que esmérense en hacer bien la lectura.

¿Ahí terminó el cuento?

O quiso copiar hasta ahí.

¡Ajá!

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas:

Docente:

Hay algo que... Hay algo en este cuento que muchas veces pasa cuando ustedes están escribiendo y cuando están hablando: Son las muletillas. Miren, ¿cuál es la muletilla que él repite mucho?

Entonces, cuando estemos escribiendo debemos cuidar no cometer esas muletillas o cuando estemos hablando, tratar de ... Este, que, entonces, bueno, que son las muletillas más utilizadas. Debemos cuidar de eso. Por eso, cuando ustedes tienen la oportunidad de escribir algo, lo vuelven a leer y verificar qué están haciendo bien y qué están haciendo mal.

Que lo primero que voy a evaluar es que lo hayan escrito ustedes... Que lo hayan escrito ustedes y que sepan leer. Yo no voy a ver si es bonito o feo el cuento.

____, número de lista.

¿Número de lista, ____?

Recuerden que les estoy evaluando tono de voz.

¿Quién te ayudó?

Vamos a ver...

Constatativas:

Docente:

Okey. Siguiente. Vamos a ver... ¿Quién quiere pasar? ¿Número?

Vamos a ver... siguiente.

¿Número de lista, ____?

¿Cuál es la moraleja, ____?

Vamos...

Okey. Vamos a escuchar.

El cuatro.

¿No lo va a leer? ¿No lo hiciste?

¿Qué es carisma?"

____ puede dedicarse a estudiar, a hacer su cuento, a poner de su parte. Parece una vieja chismosa.

Muy bien. ____ ¿va a pasar?

¿Cuál es la moraleja? ¿Cuál es la moraleja? ¿Qué quiere decir este cuento? Quien quiera...

¿Qué quiere decir esto? Está copiado. Yo quiero escuchar lo que tú entendiste de eso. ¿Qué es lo que él quiere transmitir a través de ese cuento?... Lo quieres, se puede. Verdad. Pero hay que intentarlo, trabajar en eso.

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 29-4-2015. Cont.)

Constatativas:

Estudiantes:

Ahí no dice...

Del aire.

¿Y la primera, Profe?

Haga la primera

Ya va

No no no (varios)

(Cuento sobre una gallina)

Es que yo ya terminé.

Sí, lo sacó él mismo, Profe.

De la mente.

(Cuento: “El niño Pedrito”)

(Dos cuentos del mismo est.: “Susana y David”, “El perro que no sabía ladrar”)

(Cuento: “El mejor amigo del hombre”)

(Cuento: “La verdadera amistad”)

(Cuento: Una joven llamada María)

Mi mamá.

(Cuento: “El niño, la niña y Dios”)

(Cuento: “Los pollitos”, sobre la diferencia de colores-)

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Constatativas:

Estudiantes:

Seis.

(Cuento: “Lucero y la computadora”)

Que ella quería una computadora y que esa, eh...

Yo, Profe. Nada es imposible.

Sí.

(Cuento: “El verdadero amor”)

Mi mamá.

A mí no (varios estudiantes).

Profe, yo lo leo aquí.

Yo lo leo aquí.

(Cuento: “El oso aventurero”)

El cuarto.

Sí, ella lo hizo.

Profe, está bien bonito ¡Naguará!

(Cuento: “La constancia”)

(Risas por lo de vieja chismosa)

(Animaron a la compañera para que leyese)

(Cuento: “El pez soñador”)

Regulativas:

Docente:

____, dentro del aula ni en los pasillos debe silbarse. Eso no debe hacerlo, okey. Usted estaba silbando porque yo lo vi eso no debe hacerse.

____, tiene que cortarse el cabello.

Para la siguiente semana no puede cargar eso ¿OYÓ! Yo no lo voy a dejar entrar .

Siéntense.

Hasta las 8.40 (realización de la caligrafía).

Presten atención, esto es para las personas que no trajeron el pálmer. Cada uno tiene un modelo diferente. Usted hace la caligrafía que le corresponde. Si usted va atrasado, hace la caligrafía número dos, la tres, de acuerdo.

Okey. Vamos a iniciar.

Vamos a iniciar la lectura de sus cuentos... vamos... cómo quieren hacerloL Los llamo por orden de lista...

Shhh... Levanten la mano los que quieran hacerlo de manera voluntaria.

Un voluntario.

...Van a ir leyendo de esa manera. El primero, ____, pasa.

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 29-4-2015. Cont.)

Regulativas:

Docente:

Pase, _____. Lea.
Ya va. Espérese un momento.
Todos presten atención
Muy bien, entonces. Así que esmérense en hacer bien la lectura.
Escuchemos a ____
Más fuerte.
Más fuerte que no se escucha
Hable pues.
____, número 24.
Muy bien, vamos a escuchar.
Vamos a escuchar a ____
Vamos a ver, ____
Fuerte
Vamos con _____. Pase.
Más fuerte. No se escucha.
Más fuerte.
____, pase. Pase, ____.
____, vamos a escuchar.

Notas: ____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

Regulativas:

Docente:

Recuerden que les estoy evaluando tono de voz.
Okey. Siguiente. Vamos a ver... ¿Quién quiere pasar? ¿Número?
Vamos a ver... siguiente.
____, pase.
Eh..., _____. Okey. Vamos a escuchar.
____, deje de rayar la mesa. Cuando ustedes vean que la mesa está rayada, en vez de agarrar el lápiz y seguir rayándola, agarre un borrador y vaya borrándola ¿No es mejor?
Es más fácil contribuir con lo malo que contribuir con lo bueno. Vamos a ver... Baje el pie de ahí... Los pies.
Vamos a escuchar. Después quiero escuchar el suyo para ver qué fue lo que usted hizo.
¿Quién te ayudó?
Sus padres están súper dedicados. A todos los han ayudado sus padres.
Vamos... Pase, _____.
Okey. Vamos a escuchar. Pero párese, _____.
____, número de lista

Regulativas:

Docente:

Por favor, silencio.
____, lea su cuento.
____, lea su cuento. Vamos a escuchar a ____ , por favor.
____, número de lista.
Lea ahí. Va a leer desde ahí o vas a venir para acá.
Le agradecemos que lo lea... Pasa, ____
Vamos a ver, _____.
____, después de ____, vienes tú ¿Sí?
¿Número de lista?
____ puede dedicarse a estudiar, a hacer su cuento, a poner de su parte. Parece una vieja chismosa.
Okey. Escuchemos a _____. Por favor, ____
Fuerte.
Todos en silencio porque así no van a poder leer.
Dele pues.
Dale, _____. Vamos a escuchar ¿cuál es la moraleja entonces, ____?

Estudiantes:
¡Verdad! (el silencio que deben hacer ara poder leer)

GP. Diálogo docente-discente (actos de habla, fecha: 29-4-2015. Cont.)

Evaluativas:

Docente:

Bien.

Muy bien. Pero eso, me da a entender que él escribió ese cuento. Fue con sus propias palabras. Me pareció muy creativo. El otro no tenía inicio/ no tenía fin

Bueno, _____. Ahorita queremos escuchar a usted. Lo que usted hizo y lo que usted va a leer. Como usted sabe leer fluido. Vamos a escuchar... Por eso es que no debemos criticar a los demás hasta tanto nosotros no hagamos las cosas. Que si usted no hizo nada, usted tiene que quedarse calladito ¿Usted lee más que él? Tiene que demostrarlo aquí.

¿Quién te ayudó?

Muy bien, _____.

Muy bien, _____... ¿_____, de dónde sacaste este cuento?

De la mente...

Evaluativas:

Docente:

¿De dónde lo sacaste?

¿De dónde lo sacaste?

Muy bien.

Es más fácil contribuir con lo malo que contribuir con lo bueno...

Si está sucio...

¿Qué pasó, _____? Cuando no usted. A usted no le gustaría que le dijeran: ¡Flojo! Porque no trajo la actividad.

¿Qué quiere decir esto? Está copiado. Yo quiero escuchar lo que tú entendiste de eso.

Estudiantes:

(Aplausos de los compañeros)

Está muy feo (el mismo lector)

Expresivas:

Estudiante:

Por lo menos yo lo hago, tú no haces nada, tú ni entras.

Notas: _____ Se omite el nombre
// Pausa para completación
/ Intervenciones simultáneas

En los cuadros de los actos de habla es obvio que la profesora es quien tiene mayor oportunidad de turnos en el habla y también cada locución tiene mayor amplitud que la de los estudiantes, excepto por supuesto, aquellas en las que los estudiantes leen. Esto implica que hay poco diálogo, dado que los turnos nucleares se concentran en uno de los interactuantes, específicamente, la docente.

Este resultado coincide con el observado por Camacaro de Suárez (2010) en la Escuela Técnica Industrial de Barquisimeto, estado Lara, en la que se evidenció la asimetría de la interacción entre el profesor y alumnos, por lo que “El primero, tiene el poder y puede demandar la participación del segundo, quien se subordina y cede el turno al docente de manera implícita...” (p.114). Esto supone el control del discurso del docente en el aula, por ende, tiene el control de grupo, el control de la evaluación, en fin, el poder. Es lo que Freire (1973 y 1997) llama una educación bancaria, que concibe al docente como el sujeto-dueño del conocimiento y al estudiante como un simple objeto que recibe lo que dice el educador. Es decir, no hay diálogo porque el educador monopoliza el discurso y el alumno escucha y copia lo que plantea el primero.

En lo que atañe a los actos de habla, la docente GP, al igual que los precedentes, utiliza diversos tipos de emisiones, especialmente las constatativas y las regulativas. De acuerdo con Habermas (1999), las locuciones constatativas son afirmaciones referidas a hechos, circunstancias a tópicos evidentes (p.33-34). En las clases observadas, se evidencian estas expresiones en preguntas realizadas a los estudiantes, en informaciones dadas, en la exposición de un tema. A manera de ilustración: “Okey. Como decía ____, en el caso de violencia, todas las palabras que terminan en ‘encia’ se escriben con ‘v’...” (se omitió el nombre del discente. 20-2-2015). “Van a venir a darles una charla acerca del alcohol...” (24-4-2015). “¿Quién puede darnos la moraleja del cuento? (29-4-2015).

En el primer ejemplo, la profesora da una retroalimentación del tema tratado en la clase: Normas ortográficas de ‘b’ y ‘v’. En este caso, específicamente hay una estudiante que está siendo evaluada al pasar a la pizarra, escribir correctamente cuatro

palabras dictadas por la docente e indicar las normas ortográficas de ‘b’ y ‘v’ usadas en cada vocable. Además, los compañeros también participaban señalando la norma o mostrando algún error ortográfico. Particularmente, esta clase es, por el mismo contenido tratado, es prescriptiva en cuanto a la escritura se refiere, por ello, se observa el tipo de evaluación de la docente y de coevaluación.

En el segundo, la docente da una información acerca de una charla que van a dictar los estudiantes de quinto año en cada salón. Mientras que en el tercero, les realiza una pregunta con la que busca no solo la participación de los estudiantes, sino que fomenta la interpretación y argumentación de cada discente. Habermas (1999, p.36-37) expresa que la racionalidad va ligada a la argumentación y esta supone un proceso de fundamentación y persuasión. Esto, precisamente es lo que se busca con este tipo de preguntas: Se propone que los discentes no solo comprendan, sino que sustenten sus afirmaciones, que sean críticos, que sean racionales; por lo que se puede decir que se pretende desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes. Otras locuciones como estas se observaron en diferentes clases: “Viste, ___ todas las palabras que inicien con el prefijo ‘bio’ que significa vida, se escriben con ‘b’ ¿Y en el caso de violencia?...” (20-2-2015). “¿Qué entendieron de lo que el compañero acaba de leer?” (24-4-2015) ¿Qué le faltó a ___ para que fuera más fluida la... intervención? (24-4-2015)

Además de interrogantes como las anteriores, también hubo las que le permitieron comprobar la autoría del resumen o de la narración, así como la comprensión del mismo lector: “¿Quiénes se reunieron ahí? Vuelva a leer ___?” (24-4-2015). “Ajá, ¿qué más? Empezó a contar y ¿qué más? (24-4-2015). “¿___, de dónde sacaste este cuento? (29-4-2015). “¿Qué es carisma?” (vocable usado en el texto narrativo, 29-4-2015).

Cabe decir que también hubo preguntas puntuales. En otras palabras, aunque en los párrafos anteriores mencionábamos el desarrollo del pensamiento crítico con preguntas de desarrollo, también se observó que en algunos casos no había la posibilidad para el debate, para la argumentación. Ejemplo de ello: “Vamos a ver,

quién escribió alguna de esas palabras diferente de como las tiene ___? ¿Todos las escribieron igual?” (20-2-2015).

También se dio el caso de preguntas con las que les llamaba la atención a algún estudiante: (Mientras pasaba la asistencia) “___ me pareció haberlo visto aquí afuera ¿Y por qué no responde ___? (20-2-2015). “___, ___ para acá no se viene a dormir ¿Por qué? ¿Por qué, ___? ¿Por qué no durmió anoche en su casa?” (24-4-2015). “¿Qué pasó ___? Cuando no usted” (29-4-2015)

En cuanto a las emisiones regulativas, Habermas (1999), las define como “emisiones reguladas por normas” (p.34), esto implica que hacen referencia a prescripciones, leyes, reglas, órdenes, advertencias. Precisamente, en el caso de GP, es evidente el uso constante de este tipo de locuciones para dar instrucciones o advertencias: “...esa letra no es solamente para el pálmer, es también para sus escritos en el cuaderno, porque al finalizar el lapso yo les voy a verificar en el cuaderno si realmente aplicaron la caligrafía del método pálmer” (20-2-2015). “Yo los voy llamando” (24-4-2015). “Presten atención, esto es para las personas que no trajeron el pálmer. Cada uno tiene un modelo diferente. Usted hace la caligrafía que le corresponde. Si usted está atrasado, hace la caligrafía número dos, la tres... ¿De acuerdo?” (29-4-2015). Así mismo, en las tres clases, fue común mandar a pasar a la pizarra o a leer en voz alta. Cabe decir, que la docente llegó a preguntar por voluntarios o cómo querían que fuese el orden para hacer la actividad, pero al no haber respuesta de los estudiantes o solo muy pocos dieron su opinión en torno a eso, optó por ser ella quien los eligiese, por lo tanto, la docente no tiende a imponer quién pasa o no, son los estudiantes quienes posiblemente están acostumbrados a que los profesores sean quienes elijan.

En los dos primeros ejemplos de emisiones regulativas se evidencia la valoración de las caligrafías y de su aplicación en el cuaderno. Esto ratifica lo que se ha indicado previamente: La docente GP usa el enfoque de enseñanza de escritura denominado de producto o gramaticalista, en el que “...importa el trazado de las

letras...” (Díaz Blanca, 2002, p.2-pdf-), o lo que es lo mismo, se enfatiza en las formas, en las planas.

Un caso particular de llamado de atención se observa en las emisiones evaluativas. Según Habermas (1999) son una combinación entre las regulativas o normativas y las expresivas (p.34-35), en las que hay una consideración de validez apegada a la prescripción y a la subjetividad. Justamente, en las clases de GP se observan variadas locuciones evaluativas en las que se manifiestan tanto las normas o mandatos como sus sentimientos. Veamos las siguientes locuciones:

“La flojera de cortar todo lo que no quiere escribir más. Muchos de ustedes escriben así, sin darle la relación, sin conocer, sin entender lo que están escribiendo, cuando ustedes entienden lo que ustedes escriben, es más fácil a la hora de interpretar, a la hora de estudiar. Cuando ustedes reciben clases y ustedes copian, entendiendo lo que la profesora les está dando, a la hora de un examen o de participar y ustedes lo hacen con más facilidad... Exponer, ustedes lo hacen con más facilidad okey. Porque conocen, pero nooo, les da flojera, no prestan atención, no escuchan, se quedan dormidos.” (24-4-2015)

“No les parece nada interesante. Yo les mostré revistas con colores, con imágenes, con temas de todo: Temas de religión, temas de paisajes, de la naturaleza... Bueno, infinidad... de festividades... pero no les parece interesante entonces, vienen y copian 3 o 4 líneas porque me da flojera ¿Cuáles son los resultados que van a recibir el día de mañana?” (24-4-2015)

En las locuciones lo primero que se observa es que se encuentran relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura. En la primera, la docente habla de “flojera” de los estudiantes, porque “cortan” y “copian” las primeras líneas del artículo seleccionado y así elaboran un resumen. Estamos ante la presencia de un juicio de valor. La profesora argumenta este juicio al señalar que realizan otras actividades como copiar lo que escribe ella en la pizarra, entienden lo que “da” o “explica” y exponen con facilidad. Ciertamente, hay un problema de comprensión y producción escrita, pero también hay una concepción del docente “dador” de clases, del docente tradicional, del educador bancario. Esto, aunado a que revisó ya el texto

final, es decir, no hubo la revisión durante el proceso, nos hace considerar que prevalece el enfoque de producto.

En la segunda locución, la docente se encuentra afligida porque hubo estudiantes a quienes no les interesó ninguno de los artículos de las revistas Tricolor, por lo que solo “copiaron” algunas líneas del texto seleccionado, en otras palabras, no hicieron un resumen. Ahora bien, cabe preguntarse hasta qué punto esos estudiantes hicieron esa actividad de esa manera porque quizás para algunos estudiantes eso es hacer un resumen o tal vez, como dijo la docente, no les gustó el recurso seleccionado por ella y eso les llevó a realizar el resumen de esa manera. Ciertamente, hubo un estudiante que confirmó lo dicho por GP: “Yo no vi nada interesante en esa revista, Profesora”. La docente le preguntó, aunque a manera de reproche: “Como yo traje revistas para todos, de todos los colores, de todos los modelos, con todos los temas, vamos a ver qué... qué tema le interesaría a ___ (se omite el nombre del estudiante) de ello”, e insistió en ello en varias oportunidades y llegó a decir: “Dime para yo luego traer una revista, no sé de extraterrestres, de fantasmas...”; mientras decía eso, algunos discentes decían que “sí” y el joven que se aventuró a plantear su desinterés por los textos de la revista solo llegó a decir “de de de...” y la profesora continuó con el llamado de atención.

La situación presentada en el párrafo anterior nos lleva a reflexionar sobre los intereses en la lectura de los estudiantes y para ello, hacemos nuestras las palabras de Díaz Blanca (2005), quien plantea que la comprensión y producción escrita se encuentra presente en todo momento, ya sea en el entorno académico o en el social (p.1 –pdf-). Por tanto, es común ver a ese joven o a esa chica que se tilda de flojo (a) para leer y/o escribir, que puede pasar horas ante un celular o una computadora chateando o buscando letras de canciones para aprendérselas, es decir, lee y escribe, mas no lo que queremos los adultos, ya sean los padres, tíos o abuelos o los docentes. Al respecto, al preguntársele a los estudiantes de GP sobre lo que les gusta leer se obtuvieron las siguientes respuestas:

“Eh... En realidad me gusta leer novelas y cuentos.” (BOP)

“Nah. Leer no me gusta” (DW)

“Los cuentos” (EK)

“Más que todo la biblia. Ahí yo cargo la biblia en el bolso... Me gusta leer varios cuentos, pero de los tipos de cuentos me gustan más los tipos de poemas” (LI)

En estas respuestas se evidencia que a los estudiantes les gusta leer textos literarios, especialmente los narrativos. Uno de ellos expresó que no le gusta leer (precisamente, es el joven que no encontró ningún texto interesante en la revista proporcionada por la docente), sin embargo, más adelante en la entrevista la investigadora le preguntó sobre la lectura de cuentos y poesías regionales y el estudiante respondió: “Sí, a veces me pongo a buscá[ø] por Internet” (DW). En otras palabras, buscan leer tanto textos que les mandan en las clases como diferentes, desde los que consiguen en la red hasta la biblia. Entonces, cada docente debe explorar los gustos de la lectura en sus discentes y empezar a trabajar desde allí. Por ejemplo, ese mismo estudiante que señaló su indisposición por la revista, en la clase de escritura del cuento lo produjo y lo leyó ante sus compañeros con total tranquilidad y gusto (cuento sobre la “verdadera amistad”).

Ahora bien, es importante triangular lo analizado:

Cuadro 47

Triangulación del análisis de cada docente

Categoría Docente	YC	LG	GP
Enfoque de enseñanza de la escritura	Producto	Producto	Producto/Contenido
Lectura-escritura	No	No	Sí
Currículo	SEB, Séptimo y CB	SEB, Séptimo y CB	SEB y Séptimo
Turnos en el habla	Simétrico/asimétrico	Asimétrico	Asimétrico
Actos de habla	Emisiones constatativas y regulativas	Emisiones constatativas y regulativas	Emisiones constatativas y regulativas

En cuadro 47 se sintetiza lo señalado a lo largo de este apartado. Se observa en sí, que la enseñanza de la escritura continúa fundamentándose en el enfoque gramaticalista o de producto, lo que implica un predominio por las formas, la prescripción, la gramática y la corrección del texto ya finalizado, sin la posibilidad del discente para mejorarlo. Sobre esta afirmación hay que señalar cuatro aspectos que la contrarrestan o confirman: 1) Confusión entre los docentes sobre el currículo a utilizar. 2) Producción escrita constante. 3) Poca lectura de los tipos de textos a producir. 4) Poco diálogo igualitario docente-estudiante.

En cuanto al primero, hasta el momento de la recolección de la información, los profesores se fundamentaban en el currículo bolivariano, en el programa de Educación Básica (década de los ochenta) y en el libro-texto denominado Colección Bicentenario. Este uso no era exclusivo de los docentes observados, pues en las entrevistas, cada uno manifestó que lo realizaban en conjunto con los docentes de la misma área y de cada año. Es decir, los de Lengua, Cultura y Sociedad, específicamente los de Castellano de primer año, planifican en conjunto el proyecto

de aprendizaje (PA), aunque cada uno le da su estilo, ya sea en las estrategias o actividades.

En lo que atañe al segundo y el tercero, en dos de las aulas observadas hay la constante práctica de la escritura. En otras palabras, las docentes planificaron la producción escrita, principalmente en el tercer lapso, por lo que hicieron afiches (YC en el segundo lapso), cuentos, poesías y resúmenes. A diferencia de ellas, con el profesor, la escritura consistió en la transcripción del dictado y la realización de talleres. También dos de los educadores consideraron la realización de caligrafías como potencialidad en sus PA. Ahora bien, esa práctica de escritura de unos tipos de textos, hace pensar en que se enfocaron en otros métodos de enseñanza como el de proceso o el de contenido, pero como no consideraron la revisión y la realización de borradores, sino que se centraron en la corrección del texto ya final, se considera solo el de producto. De acuerdo con Lerner (1996) la lengua escrita se aprende "...usando la lengua escrita, leyendo y escribiendo" (p.99), esto implica situar al discente en situaciones de contacto con ella, trabajando en conjunto la lectura y la escritura. Esto es, sin importar el enfoque de enseñanza de la escritura predominante, hay que planificar que el estudiante redacte un cuento, por ejemplo, partiendo de la lectura y revisión de textos narrativos cortos; luego, orientarlos en la producción de estos.

Las docentes observadas crearon situaciones de contacto con la teoría sobre estos textos (qué es narración, tipos de narradores, figuras literarias...); posteriormente, en el caso de YC, leyeron cuentos y escribieron los propios (estas dos actividades fueron para la elaboración del álbum literario), aunque no contrastaron esas características, pero durante la discusión de la guía alusiva a este contenido, los discentes dieron ejemplos de cuentos leídos en la escuela ("Caperucita Roja" y "Los tres cochinitos". Cabe decir, que esta clase fue anterior a la del álbum literario); en el de GP, los estudiantes conversaron sobre el contenido alusivo a los textos narrativos y leyeron cuentos en el aula. El profesor LG, no planificó la producción escrita, sino desde la caligrafía y la gramática; por lo que solo se evidenció el enfoque tradicional o gramaticalista.

En lo que alude al cuarto, a la falta de un diálogo igualitario, se evidenció a través de los turnos en el habla y al tipo de emisiones realizadas. Ello coincide con el enfoque gramaticalista dado que el docente es visto como corrector del texto, especialmente la gramática (normas morfológicas, sintaxis y ortográficas) y no como “*asesor pedagógico*” (término tomado de Díaz Blanca, 2002: 4 –Pdf-) del proceso de escritura, el control del discurso y de la evaluación, lo que se conoce como educación bancaria (Freire, 1973 y 1997), en la que el profesor es el sujeto-dueño del conocimiento y el estudiante es un simple objeto que recibe lo que dice el educador.

Para culminar, es necesario señalar que la investigadora de la presente tesis no cree que se deba culpar a los docentes de la problemática de escritura que existe, sino que más bien, opina igual que Vaca Uribe (1999) al expresarse sobre las dificultades que tiene un docente constructivista

De hecho, lo que conocemos sobre la lectura (y es más o menos el caso de la redacción) es tan poco que la única postura didáctica ante los niños ha sido la de que ellos aprendan a escribir —en el sentido de redactar— escribiendo, y a leer leyendo. No nos queda de otra. No tenemos conocimientos suficientemente específicos como para orientar mejor nuestro quehacer didáctico. Y es fácil proponer eso y defenderlo teóricamente. Pero a la hora de tener a los niños enfrente de uno se siente la carencia de herramientas para trabajar con su redacción o con su lectura. Desde el momento en que no sabemos cómo evoluciona ese conocimiento, nuestras decisiones didácticas son decisiones más o menos intuitivas (p. 11).

A esta falta de esos conocimientos que van desde los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y producción, así como de cómo es en sí el trabajo del docente constructivista y de la epistemología en que se fundamenta, hay que sumarle el factor tiempo, la cantidad de estudiantes, la confusión de currículos y hasta la tradición en las aulas: el docente es el que sabe. En fin, no es momento de buscar víctimas o victimarios sino de empezar a cambiar esta situación.

QUINTO MOMENTO VALORACIÓN DEL DIALECTO

Lárez R. (1990) explica que la matriz de nuestra identidad cultural tiene su fundamento en el reconocimiento de nuestro carácter multiétnico, lo que implica la lengua, las costumbres, las formas de organización familiar, comunal y social, los valores, las tradiciones, la cosmovisión que perviven y provienen de la cultura indígena... (p.83) He aquí un tópico interesante que se ha considerado desde el primer capítulo de la investigación: la lengua es parte de la identidad cultural y ella, al ser dinámica, se nutre de las distintas culturas con las que se relaciona. Es decir, es multiétnica, es tecnológica, es juvenil, es cultural.

Por su parte, Chela- Flores (2011), hace suyas las palabras de Olza (1994, p.xxxvi) “Si el lenguaje es la casa del ser, todos tenemos una variedad de lengua que es nuestro hogar” y expresa que “El español de Venezuela es nuestro asidero existencial, nuestro hogar dentro de la patria hispánica...” (p.12). Por lo tanto, nuestra variedad lingüística nos representa e identifica no solo como hablantes de esa variedad, sino como parte de una cultura, de un país, de un hogar-patria. Me apropio también de estas palabras y digo: El español latinoamericano-venezolano-llanero-guanareño es nuestro hogar; así como lo es para cada hablante de algún dialecto en Venezuela o de una lengua indígena.

Debido a esto, en este apartado se estudian los elementos dialectales que se observaron en el aula de clases; luego, se triangula esta información con las entrevistas efectuadas a docentes y estudiantes de los salones visitados, al igual que con lo expresado en los currículos de Educación Media, con el objeto de reflexionar sobre la valoración dada al habla regional- local en nuestras aulas de clases. Para esto, iniciamos con el reconocimiento de las voces dialectales empleadas por docentes y estudiantes; entre las que se cuentan los venezolanismos, regionalismos,

localismos (alusivos al subsistema léxico-semántico); aspectos fonéticos y morfosintácticos.

Pérez (1998, p.88) señala que el venezolanismo además de ser una unidad de significante no conocido en España, es aquel que aunque se conoce su significante, el significado no lo es. Por lo tanto, para su descripción, lo clasifica de la siguiente manera: i) venezolanismos propiamente dichos, ii) nuevas acepciones, iii) indigenismos, iv) coloquialismos, v) tecnicismos, vi) extranjerismos, vii) nombres de marca, viii) unidades con cifras, ix) unidades con letras, x) unidades truncadas, xi) siglas, xii) calcos lexicalizados, xiii) zoonimia y fitonimia, por último, xiv) otras especies lexicográficas, entre las que se cuentan: jerga juvenil y léxico de la delincuencia

En cuanto a los primeros, los venezolanismos propiamente dichos, se refieren a los que el significante es desconocido en la península ibérica; por ejemplo (tomados del autor): arepa, palo de hombre... Los segundos, son aquellos cuyo significante son conocidos, pero tienen un nuevo significado. Ejemplo: levante, suspiro... Los terceros son voces originadas en las lenguas indígenas de nuestro país. Ejemplo: budare, guasacaca... (aunque cabe preguntarse si arepa cabe en esta categoría, mas no es el objetivo de esta investigación) Los coloquialismos son expresiones del habla informal. Ejemplos: yerna, zarataco... Los tecnicismos aluden a los vocablos usados en el argot profesional y tecnológico. Ejemplo: emailear. El siguiente tipo, los extranjerismos, se refiere a las palabras tomadas de lenguas distintas al español, es decir, préstamos lingüísticos. Ejemplos: sándwich, standby. Los nombres de marca son aquellos que se adoptan de términos comerciales. Ejemplos: curita y modess. Las unidades con cifras se refieren a expresiones que tienen la noción numérica. Ejemplo: “Estar en tres y dos”. Las unidades con letras son lemas que poseen alguna letra con función de palabra. Ejemplo: Ser “a”. Las unidades truncadas suponen la elisión de uno o algunos de los fonemas/grafemas. Ejemplo: La disco (en lugar de discoteca).

En torno a las siglas se refiere a su uso lexical. Por ejemplo: UCEVISTA. Los calcos lexicalizados son préstamos lingüísticos que se ha adoptado en el español de

Venezuela. Ejemplo: casual (de ropa casual). La zoonimia y la fitonimia alude a palabras que aluden a la fauna y flora de Venezuela. Por ejemplo (tomados de Núñez y Pérez, 1994): chigüire (*Hydrochaeris hydrochaeris*, p.167) y cambur (*Musa paradisiaca*, p.99). Por último, entre las otras especies lexicográficas, se estudian vocablos propios de diversas jergas, entre ellas, juvenil, estudiantil y delincencial. Ejemplos (tomados de Núñez y Pérez, 1994): aplicar (segunda acepción, p.32), malempatarse (p.313) pito (segundo significado, p.397).

Además de la descripción léxico-semántica, para la descripción dialectal se deben considerar los otros aspectos del sistema lingüístico, entre los que se cuentan, el fonético y el morfosintáctico. En el primero, se aprecian los fenómenos fonéticos, o aspectos segmentales silábicos así como el suprasegmento (Obediente, 1998), En el segundo, se estudian elementos morfológicos y sintácticos como la derivación, composición, pronombres personales, el voseo, expresiones de posesión, modos verbales, el gerundio, entre otros... (Chumaceiro, 1998 y Sedano, 1998)

En el uso del dialecto en el aula de clases, en el caso de YC se observó una tendencia a emplearlo principalmente en lo oral, especialmente lo que se refiere al español de Venezuela. Entre los casos evidenciados se tiene:

Docente:

Afiche: Tanto Tejera (1983, tomo I, p. 9), como Núñez y Pérez Hernández (1994, p.10), al igual que Pérez (2003, p.14) lo registraron en sus diccionarios de venezolanismos como papel pegado a una pared que se usa con fines publicitarios, propagandísticos, noticiosos, decorativos, entre otros.

‘Okey’: Núñez y Pérez (1994) por su parte, lo designan como adverbio coloquial y como voz coloquial. En el primero, se refieren al uso que expresa asentimiento; mientras que al segundo, como aceptación (p. 359). Pérez (2002), lo registra como adverbio coloquial que indica asentimiento o aceptación (p.106). En el caso aquí registrado, se evidenció su uso como parte del dialecto, como voz usada para afirmar o asentir o como pregunta con la que se solicitaba la confirmación de los

estudiantes; al mismo tiempo, debido a su empleo excesivo, se puede decir que fue usado como muletilla. Ejemplos: “Okey. Existe una diferencia entre publicidad y propaganda” (18-3). “El que haya traído una sola, lamentablemente corre el riesgo de tener menos nota. Okey.” (25-3). “Okey jóvenes. Cómo va a ser la discusión...” (27-5). “Okey. Qué voy a evaluar...” (29-5).

Jean: Núñez y Pérez lo registraron en el DHAV (1994) como “Pantalón de tela gruesa similar al usado por los vaqueros.” (p.285). La RAE lo aceptó en la última edición del diccionario (2014). También señala que proviene del vocablo inglés *jeans*. (<http://dle.rae.es/?id=MOsbkg4>). Estamos, entonces, ante un anglicismo que se adaptó al español. En un primer momento fue registrado como venezolanismo y ya fue aprobado por la RAE, aunque no lo distingue como de alguna región hispánica en especial.

Diminutivos: Chumaceiro (1998, pp.57-58) plantea que el uso frecuente del diminutivo ‘ito’ y su femenino ‘ita’ es característico del castellano hablado en nuestro país, además desde el aspecto semántico, no solo se usa en el sentido de disminución, sino que en nuestro país se emplea desde el punto de vista afectivo, ya sea como superlativo, irónico, peyorativo, cortés; así como su uso en adverbios para designar cantidad o dimensión (En el último caso, la autora cita a Márquez Rodríguez, 1994). En el caso de los sustantivos: jovencitos, hojitas, manitos y ojito se evidencia una noción de cortesía y aprecio en el tratamiento de la docente: “Si es una fragancia, tiene que tener// tienen que pensar... acá los jovencitos...”. En el caso de “ahorita”, se observa un sentido de cantidad en el tiempo o mejor dicho, un sentido transformador, dado que es usado para indicar que se realiza en “este momento” (a diferencia del adverbio “ahora” que es usado en el español de Venezuela –EPV- con el significado de “Después o dentro de un tiempo”, Núñez y Pérez, 1994, p.15): “Ahorita salen en 42 bolívares” (la docente se refería a unas fotocopias). El otro tipo de palabra que fue utilizado como diminutivo, es un adjetivo. También indica cantidad, específicamente, cantidad de tiempo, dado que implica que la estudiante

puede entrar y salir del salón, pero que dure poco tiempo: “Pase pues mi reina. Rapidito...”.

“En” para preceder la indicación de precio: En uno de los ejemplos del anterior párrafo se aprecia el uso de la preposición “En” para iniciar el término que señala el costo de unas fotocopias. De acuerdo con el DRAE (2014. En línea: <http://dle.rae.es/?id=EuPaWdO>), esta preposición denota lugar, tiempo, modo, sobre, ocupación, situación, término de verbos en movimientos, se usa en lugar de por. Como puede observarse, en este ejemplo se usa “en” en lugar de “a”, preposición que de acuerdo con el diccionario ya mencionado “...Precede a la designación del precio de las cosas” (En: <http://dele.rae.es/?id=002rZ9U1003Ov93>). Debido a este nuevo empleo de la preposición, podemos decir que nos encontramos ante un nuevo venezolanismo o quizás tenga una limitación regional o local.

‘¡Oído!’: Es un llamado de atención que surge de las estrategias de recreación con el grito: ¡Oído! y el público responde “Mosca”. Su uso se dirige a captar la atención. En el aula no se evidenció la respuesta oral de los discentes, pero sí se evidenció que empezaban a hacer silencio y a escuchar a la docente. En otras palabras, es una interjección que posibilita el dominio de grupo. Al parecer, su empleo es del español de nuestro país, dado que no se encuentra registrado en el DRAE (2014).

‘Calidad’: Esta voz es muy usada en Guanare para referirse a las características adecuadas de una persona, situación, objeto... En la expresión realizada por la Supervisora: “Recuerden que la Profe es calidad”, se refería a la cualificación de la docente a la que estaba evaluando y de alguna manera buscó el apoyo de los estudiantes para que la profesora obtuviese resultados positivos.

‘Material de reciclaje’: Expresión usada para señalar que las fotocopias son hechas en hojas reutilizadas. Su uso se ha observado en otras ciudades del país como Barquisimeto y Valencia.

‘Mis niños’, niños, mi niña, mi reina: Sedano (1998, p.70) señala que la forma antepuesta del posesivo en la primera persona singular es la más común en el español de Venezuela. Precisamente, este uso antepuesto de la primera persona fue el observado en el aula de clases y como fórmula de tratamiento con sentido afectivo. También se evidenció el uso del término niño, así como su femenino y el plural; lo que enfatiza el carácter afectivo para referirse a sus estudiantes.

[paraká]: Ligazón fonética de ‘para acá’. En él se pronuncian unidas las dos palabras y las vocales “a-a” del final de la conjunción y de inicio del adverbio se simplifican en una sola. Este fenómeno fonético es común en el español de Venezuela. En cuanto su registro en la región portuguesaña, Nicotra Lucena (1997) lo evidenció en el habla de Ospino y Bravo Galíndez (2009), en el habla de Guanare.

Tú-usted: La docente tiende al tuteo. En los siguientes ejemplos se evidencia este uso:

“Cómo lo tienes que hacer tú para que a las demás personas les pueda gustar la propaganda” (18-3)

“Puedes guardar el celular...”(25-3)

“Ya va... Qué me puedes decir...” (27-5)

Esta preferencia por el tuteo es interesante, puesto que por una parte, es dialectal dado que en Guanare es común ese uso. En otras zonas del país, se registra este tratamiento de otra manera: En el Táchira, el ‘usted’ mantiene el predominio, sin embargo, entre los jóvenes, el ‘tú’ está teniendo mayor frecuencia (Freites Barros, 2009, pp.321-322). En Caracas, se dan ambos casos. En segundo lugar, es el tratamiento desde el punto de vista pragmático, el uso predominante o marcado del ‘tú’ se da sin importar la edad, la profesión o el género de los interactuantes. Por ejemplo, en el caso de Mérida, la tendencia es a usar ‘usted’ en situaciones familiares e íntimas; mientras que ‘tú’ se da en contextos de cortesía (Álvarez y New, 2003, p. 47). En Caracas, se da al contrario: ‘Usted’ para mayor jerarquía o edad y ‘tú’ para el contexto de intimidad (Álvarez, 1996). En el caso de YC, se observa con esta

preferencia por el tuteo, un uso regional-local y un acercamiento tú-tú entre docente y estudiantes.

Estudiantes:

Préstamos lingüísticos: *bullying*, *converse* [konbers] (palabra marca). El uso de extranjerismos no es nuevo en el país, anteriormente se daba con el francés y desde hace varias décadas con el inglés. En el caso de *bullying*, se refiere al acoso escolar. La RAE, en su cuenta de twitter plantea que es preferible el empleo de “acoso escolar”, “matonismo” o “matonaje” (En: <http://mobile.twitter.com/RAEinforma/status/266577754181488640>).

‘Brilloso’: La RAE lo designa como un americanismo (2014, <http://dle.rae.es/?id=66gGvnm>)

Yop: Vocablo que se está surgiendo por influencia del inglés. Es usado normalmente por los jóvenes y generalmente se utiliza en las redes sociales, en la escritura. Como puede observarse, ocurrió en la cadena oral.

¡Vacié!: Tejera (1993), lo registra en su diccionario como ¡Bacié! (remite a ¡Vacié!, p.81) y lo define como interjección coloquial que indica rechazo, molestia, contrariedad (p.293). Núñez y Pérez (1994) lo incluyen en su diccionario como “¡Vacié!” (pp.58 y 476) como “¡Bacié!”(pp. 49, 58 y 476) y como “¡Basié!” (pp. 49 y 58). En todas, se usa para indicar negación o rechazo.

Diminutivos: En los párrafos dedicados al dialecto de la docente, también se observaron diminutivos. En ellos se registraron algunos semejantes como ahorita para indicar tiempo, específicamente, en este momento. También, se observaron las voces amiguitos y mamita, los cuales fueron usados en la obra de títeres. El primero, es usual en este tipo de representación (Ej. “Hola amiguitos”), en el que el personaje narrador saluda de esa manera al público, generalmente infantil. En el segundo, a diferencia de lo observado en los empleados por la profesora, hay una noción despectiva del diminutivo (Chumaceiro 1998, pp.57-58). En otras palabras, se reitera

que en el español de Venezuela es común el uso de diminutivos para la formación de expresiones que demuestran su creatividad y la afectividad.

Prestobarba: Este vocablo entra en el grupo de lo que Núñez y Pérez Hernández (1994) denominaron en el “Diccionario del habla actual de Venezuela” como nombre comercial que se usa habitualmente en el español de Venezuela (p. LVIII). En el diccionario de estos autores, como este tipo de palabras se encuentran: Frigidaire (p.234), Gillette (p.250)... Es importante señalar, que el observado en el aula, no se encuentra registrado. Posteriormente, Pérez Hernández denomina este tipo de vocablo como “nombres de marca” y da los siguientes ejemplos: “curita, frigidaire, Gillette, harina pan, modess, papermate, [ser] frescolita, [ser un] Caterpillar...” (1998, p.88). Tampoco se encuentra este lema en el “Diccionario de venezolanismos” de María Josefina Tejera (1993), ni en el “Diccionario venezolano para jóvenes” de Francisco Javier Pérez (2002). Debido a que no aparece registrado en ninguno de esos diccionarios, podríamos hacer una afirmación temeraria como la siguiente: Es una voz del habla guanareña, sin embargo, desde la experiencia personal, ha sido escuchada en otras entidades como por ejemplo, en Barquisimeto. Quizás podría tratarse de un regionalismo. Lo que sí es cierto, es que aun cuando no se encuentra indicada en las obras mencionadas, es parte del español de Venezuela.

A esa vieja loca: El DHAV (1994) define el sustantivo ‘vieja’, en la acepción 2, como parte del léxico coloquial para referirse a la madre (p.483). El DRAE (2001) en la octava acepción también lo define como un término coloquial de América para referirse al padre o a la madre (viejo, ja. p.2299),

¡Epa!: El DHAV (1994, p.212) lo registra con dos acepciones: La primera como interjección coloquial que se usa como fórmula de saludo y la segunda como vocablo coloquial para “...llamar o pedir la atención de alguien”. Por su parte, El DRAE (2001, p.940) en su segunda acepción coincide con la primera acepción del DHAV, pues lo recoge como una voz colquial usada en Bolivia, México, Nicaragua y Venezuela empleada sinónimo de hola.

Modismos: “O sea”, “ubícate”. Ambas expresiones fueron usadas por uno de los personajes de la obra de títeres alusiva al acoso escolar. Generalmente, son empleadas por los jóvenes. Ambas provienen de un programa televisivo venezolano transmitido a finales de la primera década del siglo XXI. Precisamente, ambos términos eran empleados por que intimidaban a sus compañeros de menores recursos económicos o no “populares”. Llama la atención que estas expresiones aún se mantengan en el tiempo, quizás se debe a los medios de comunicación, a las redes sociales... Esto coincide con lo expresado por Rivero D’Armas (2015, p.44) quien señala que debido a la masificación dada por los mass media, hay voces que se han vuelto de uso frecuente y ya se encuentran desde hace tiempo en el habla del venezolano (ejemplos de la autora: refrito, culebrón y buenazo, p.44-46). La anterior afirmación indica la influencia que han tenido los medios de comunicación en las generaciones de diversas épocas.

Tratamiento tú-usted: En los estudiantes, al contrario de su profesora, se observa un uso de ‘usted’ al hablar con la docente y de ‘tú’ entre los compañeros. Ejemplos: “Hola Profe ¿Cómo está?” (18-3) y “Déjame hablar” (a otra estudiante, 18-3). Este uso desde la cortesía también se evidenció en las obras de títeres: “-Yuleidy, ve a comprar en la tienda un kilo de azúcar y una prestobarba. -Papá, acabo de llegar. Espere y me reposo un poquito” (29-5). Esta diferencia hace suponer que aunque la docente busca el tratamiento tú-tú, los discentes prefieren mantener la lejanía del ‘usted’ al conversar con ella. A la vez, desde el punto de vista dialectal, se nota entre los jóvenes, un uso de ‘tú’ y de ‘usted’ más cercano al de Caracas, en donde (como se había mencionado en párrafos anteriores, se prefiere ‘Usted’ para mayor jerarquía o edad y ‘tú’ para el contexto de intimidad (Álvarez, 1996).

Oficina de bienestar familiar: En un diálogo de la obra de títeres usaron el nombre de esta institución, en lugar de Idenna (Instituto Autónomo Consejo Nacional de Derechos del Niño, Niña y Adolescente). Es necesario señalar, que el primer nombre es de un organismo colombiano, mientras que el segundo es el de Venezuela. Esto llama la atención porque además de este caso, hubo otros de preferencia de

pronunciación argentina como ‘Ca[λ]ado’ ¿Acaso estamos ante una preferencia por el extranjerismo? Esto no sería algo nuevo: Ya Ángel Rosenblat señalaba en 1977 que en el español de Venezuela ha habido “...una inundación de extranjerismos de toda clase (ayer galicismos, hoy anglicismos)...” (p.283). De allí provienen muchas de nuestras voces como ¡Aló! y guachimán. Sin embargo, lo que conseguimos aquí es un cambio del español de otros países hispanoamericanos, quizás el complejo lingüístico del venezolano está dando sus primeros frutos.

Fenómenos fonéticos: Chela-Flores (2011), señala que los dos aspectos lingüísticos que sufren mayor cambio son el fonetológico y el léxico, o lo que es lo mismo, la pronunciación y el vocabulario (p.12). En los párrafos anteriores se ha trabajado con el léxico; en los que siguen, con los cambios fonéticos dialectológicos evidenciados en el aula de clases.

Profe: Voz usada para llamar a la docente. De acuerdo con Rivero D’Armas (2015) entre los jóvenes, es común el empleo del acortamiento de palabras como “profe” por “profesora” y “dire” por “directora”. (p.48). Aunque este vocablo aparece en el DRAE (2014, en: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=profe>), es innegable que es la fórmula de tratamiento que usan los estudiantes venezolanos desde la primaria hasta la universidad para establecer comunicación con los docentes, por lo tanto, es un venezolanismo pues va más allá del proceso de apocopamiento y tiene un uso extendido para hablar con los docentes.

Fenómenos fonéticos: Diptongación de la vocal ‘e’, en las voces: gol[pje], gol[pja]ra, gol[pjó], [pre’o]cupes, [dju]na. Síncopa y apócope: ‘ta bien raro eso’ ‘mae’, Profe. Estos casos son comunes en el español de Venezuela. Navarro señala que en Puerto Cabello (1995), entre vocales diferentes en contacto, se recurre con mayor frecuencia a la sinalefa (p.75), también, se tiende a perder la vocal /e/ átona en las voces ‘entonces’ y ‘está’, así como en sus derivados (p.34). Bravo Galíndez (2009), coincide con estos registros en Guanare, dado que consiguió que la diptongación se dio principalmente en el contexto /e_a/ (p.97) y en cuanto a la elisión, ocurre la pérdida de la sílaba ‘es’ en el verbo estar (pp.86-87)

Como se puede observar, en la oralidad del aula de clases de YC se emplean venezolanismos. Estos fueron usados especialmente en diálogos espontáneos del aula de clases y en los diálogos de la obra de títeres. Lo anteriormente afirmado implica dos aspectos que se deben analizar: El diálogo espontáneo y el acercamiento a la creación literaria de nuestros estudiantes.

En primer lugar, cuando se habla del diálogo espontáneo en el aula de clases se hace referencia a la conversación suscitada entre docente-alumno o entre alumno-alumno, sin llegar al formalismo de una exposición, ya sea de los estudiantes o de los profesores. Como podemos apreciar, la noción de diálogo y de conversación que se maneja en esta investigación es la misma, dado que no es interés del presente estudio, teorizar sobre sus diferencias. Es decir, estamos trabajando con cualquier tipo de interacción verbal entre el docente y los estudiantes e inclusive, entre ellos.

De acuerdo con Habermas (1990), en todo acto comunicativo se busca el entendimiento y la transformación social, lo que desde el ámbito pedagógico, implica que el diálogo va más allá de la simple transmisión de información, por lo que busca el cambio de pensamiento, de cultura, del mundo. Por su parte, Freire (1973 y 1997) fundamenta la pedagogía crítica en el diálogo, diálogo que debe ser constante, activo e igualitario entre docente y discente. En otras palabras, el diálogo o la conversación realizada en el aula lleva implícito el telos de cambiar conductas y razonamientos, por lo tanto, al ser activo e igualitario, el pensamiento de ambos interactuantes se puede transformar. Quiere decir esto, que desde esta visión, al usar venezolanismos, regionalismos y localismos, se está valorando su uso en la in-formalidad (el discurso del salón se mueve entre lo informal y lo formal, por eso el uso de este vocablo) del aula de clases. Cabe decir, que se evidenció principalmente el uso de venezolanismos entre docente y discente. Solo una vez se captó un regionalismo y fue el caso del adjetivo “calidad”, dicho por la supervisora. Esto plantea que aun cuando ya se observa la búsqueda de una identidad cultural lingüística, falta camino por recorrer, dado que los regionalismos y los localismos no se emplean.

En segundo lugar, se señalaba la creación literaria de los estudiantes como medio difusor del dialecto. En las clases observadas de YC, hubo obras de títeres cuyos guiones fueron creados por los estudiantes. En estas obras se pudo apreciar un uso frecuente de venezolanismos. Esto demuestra que en la creación literaria, en estos diálogos ficticios-literarios elaborados por los estudiantes se emplean voces del español de Venezuela, sin complejos por su uso. En fin, se puede decir, que en estos diálogos se fortalece la identidad nacional, mediante el uso de expresiones venezolanas.

Ahora bien, además de revisar el dialecto en las observaciones participantes, se cotejan estos hallazgos con lo expresado por los actores sociales en las entrevistas realizadas. Seguidamente, se muestra lo expresado por la docente y algunos estudiantes:

Cuadro 48

Valoración del habla regional-local en el aula de clases y en la escritura (YC)

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
Docente YC	<p>Inv.: Eh... Vi que en una de tus guías, en una de tus últimas clases, trabajaste con ciertas expresiones cómo “ se hizo el musiu”. (interrumpe)</p> <p>Doc. “Ajá, son expresiones populares porque eso es que hay que rescatar ciertas cosas... igual que los valores verdad...”</p> <p>Inv. y ¿qué consideras acerca deeee.... la enseñanza tanto del dialecto como de la literatura regional en las clases de lengua?. Es decir, ¿piensas que se puede incorporar? Vi..... por eso te pregunto. Vi esas expresiones populares allí y de ir más hacia el dialecto regional, esa valoración del dialecto regional, ¿qué crees?</p>	Uso y valoración del habla regional-local	La docente concibe el uso del habla regional - .local en el aula de clases y en la literatura. Esto coincide con lo evidenciado en las clases y en las guías, en las que preparó actividades en las que los discentes tuvieron que investigar sobre el uso de ciertas expresiones populares. Además, en el teatro de títeres, los discentes usaron el dialecto sin recibir algún tipo de restricción o penalización por parte de la docente. Por tanto, valora

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	<p>Doc.. Bueno, fíjese que a mí me gusta mucho lo de leer.... De..... leer los cuentos de de..... así expresiones populares. Primero una en una oportunidad yo traba.....Más que todo práctico la lectura en en la parte de 4º y 5º año verdad, que se ve más literatura y allí los muchachos tienen que leer y es verdad, o sea, uno ve la experiencia con la literatura nuestra y como que disfrutan más, gozan más, porque se ríen de las mismas expresiones populares que allí se escriben. Pues esa parte la consideré de esa forma: de que los muchachos valoren un poco lo nuestro, nuestras expresiones populares y alguna, algunas cosas que lamentablemente las estamos obviando por culpa de la tecnología o no sé. El muchacho está cada vez más,.. está.... se está dejando embarcar más por la tecnología que por la lectura de los libros y eso.</p>		<p>positivamente el uso del habla regional-local en el ámbito académico.</p>
Estudiante AM	<p>Inv. ¿Y en las clases usas expresiones tanto en lo oral como en lo escrito, usas expresiones regionales, del habla juvenil?</p> <p>AM: No, no lo utilizo porque me porto más... En mi casa me por... me expreso más, pero más o menos porque aquí me expreso de otra manera, no voy a decir ¡Púyote"... No nada...</p> <p>Inv.: En tu casa sí...</p> <p>AM: No, en mi casa tampoco, porque yo no me expreso con esas palabras.</p>	Uso y valoración del habla regional-local	Valora negativamente el uso del dialecto en cualquier situación lingüística.
Estudiante EP	<p>Inv.: ¿Qué piensas de...? O no sé si en tus escritos utilizas palabras... (interrupción) no sé si en tus escritos hay palabras del habla regional... o juvenil</p> <p>EP: "No, más que todo yo me voy por las palabras científicas para</p>	Uso y valoración del habla regional-local	Valora negativamente el uso del dialecto en la escritura. Cabe decir, que la discente disfruta la escritura creativa, literaria, mas no usa el habla regional-local en

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	<p>quede más claro el texto y que quede más claro el texto y se pueda entender mejor. No me gusta irme mucho por lo regional allí, porque siento que... como que muy tierrúo, pues se va... a ver el texto se va ver así.”</p>		<p>sus textos.</p>
<p>Estudiante IS</p>	<p>Inv.: Cuando escribes, ya sea para Castellano o para... cualquier otra materia, ¿utilizas expresiones, palabras propias de la región?. Por ejemplo, ahora escuche que alguien dijo: ¡Madre!</p> <p>IS: “No porque ahí... ya yo sé que hay que usar otro término... otro tipo de escritura... pues otro tipo de lenguaje.”</p> <p>Inv.: ¿ Por ejemplo?</p> <p>“Mmmm... no sé como... las... cone... los conec... las conexiones, pues... mmm... porque uno no puede estar por ejemplo que te manden a... a hacer... a escribir y tú vas a poner ahí las cosas de... las palabras de las regiones pues se va a ver muy feo pues... por eso se trata de de... colocar la... los conectivos y todas esas cosas.”</p>	<p>Uso y valoración del habla regional-local</p>	<p>Valora negativamente el uso del dialecto en la escritura. académica.</p>

En la entrevista realizada a la docente se evidencia que concibe el uso de expresiones populares como valor cultural. Precisamente, cuando la investigadora le pregunta sobre el dialecto, se hace la referencia a una guía elaborada por la profesora en la que se les solicitaba a los estudiantes que buscasen el significado de ciertos refranes. De allí surgen las respuestas dadas. Además de su interés por esos dichos plasmados en un recurso didáctico escrito, el uso frecuente de voces venezolanas da pie para señalar que YC valora el español de Venezuela como elemento que fortalece la identidad cultural.

En cuanto a los estudiantes, en las entrevistas se constata poca o nula valoración del habla regional-local, de la variedad dialectal de la zona. Usan adjetivos como feo, tierrúo para referirse a este. Para otros, su uso implica una conducta inadecuada (AM: “No, no lo utilizo porque me porto más... En mi casa me por...”) o simplemente no le gusta su uso. Es importante señalar que este grupo de estudiantes estaba muy claro en cuanto al entendimiento de lo que es el habla regional-local, dado que dieron ejemplos del habla de Guanare como: “¡Púyote!”.

En cuanto al uso de venezolanismos, regionalismos o localismos usados en otras clases, pasemos a revisar los registrados en la de LG.

Docente:

Formas de tratamiento: Se evidenció el uso de formas de tratamiento íntimas que denotan afecto: mamaíta, papá, mi amor. Según Rivero DÁrmas (2015), el venezolano es afectuoso en sus interacciones verbales (p.89), lo que explica el uso de estas expresiones íntimas del docente para con sus alumnos.

Llamado de atención: En el aula también se observó el llamado de atención recreativo: “¡Oído!”. Se usó, precisamente para recobrar el dominio de grupo. Ej: “Okey ¡Oído!” (13-3), “¡Oído! Shhh. La letra b. Muchachos, la letra b dice...” (26-5)

Diminutivos: Se registraron diminutivos terminados en “ito” e “ita”.Según Chumaceiro (1998, pp.57-58), el español hablado en nuestra patria se caracteriza por el uso recurrente de este tipo de sufijo, en lugar de “-ico-a”, “-illo-a”, “-in” y “-uelo”. En cuanto a su clasificación semántica, en las voces registradas en LG se tiene lo siguiente: En el caso de “ahorita”, también fue observado en las clases de YC. Al igual que se mencionó con la profesora anterior, se percibe un sentido de cantidad en el tiempo o mejor dicho, un sentido transformador, dado que es usado para indicar que se realiza en “este momento”: “Porque tal cual como vamos a hacer el ejercicio ahorita es que ustedes van a elaborar el taller y el informe” (26-5), Los otros diminutivos registrados fueron: “Chancecito” y “paginita”, ambos con un sentido de

cortesía (Chumaceiro, ídem, p. 58): “Denme un chancecito que hay mucho calor” (13-3) y “Usted va a agarrar una paginita blanca...” (10-3).

¡Ya está todo fríamente calculado!: Esta expresión hace referencia a un famoso programa de televisión, en el que se satiriza un súper héroe mexicano. Es el anti-héroe de la televisión mexicana y latinoamericana: “El chapulín colorado”. Este personaje decía esta frase e inmediatamente le ocurría un imprevisto. Su uso es, entonces, un americanismo.

Expresiones populares: Según Valera (27-5-2014) en Venezuela “Desde el niño hasta el abuelo dicen muchos refranes”, así como diversas expresiones populares (<http://www.venelogia.com/archivos/10290/>). Entre esas frases, se evidenciaron las siguientes: El interesado es el necio, ¡gracias a Dios!, ¡por el amor a Dios!, ¡dale, papá! Cabe decir, que no son necesariamente exclusivas del castellano hablado en nuestro país, sino que su uso es común en el habla de nuestro país, dada la expresividad de nuestra gente.

Muchachos: Núñez y Pérez (1994, p.347) lo definen como un llamado de atención. Precisamente, este uso fue el notado: “¿Qué vamos a hacer, muchachos?” (10-3) y “Oído. Shhh. La letra B. Muchachos, la letra B dice...” (26-5).

Okey: Tejera (1993, tomo 2) lo define como una expresión informal que se usa en las siguientes acepciones: la primera como interjección que denota afirmación o aceptación. La segunda como adverbio que indica que algo está bien o es correcto (p. 301). En los casos registrados se tiene que se corresponde con afirmaciones que realiza el docente: “No hay excusa. Okey” (10-3) y “Warao es... un tipo de lengua indígena, por decirlo de alguna forma. Okey” (26-5)

Apócope: González (2011), señala que entre los jóvenes ocurre el acortamiento de palabras como proceso creador de nuevas voces. En el caso aquí estudiado, el docente es un hombre joven, cercano a los 25 años, por lo que aún subsisten en él los

elementos característicos de la jerga juvenil. La voz registrada fue “Por fa”. Es decir, estamos ante un venezolanismo de tipo jerga juvenil.

Uso pronominal de imperativos: Sedano (1998, p.74) señala que se encuentra muy extendido el uso pronominal de los verbos “devolverse, voltearse y recordarse”. En el caso aquí estudiado, se registraron otros tres verbos: ¡Muévalo!, dímelo, escanéese. Es importante señalar, que el primero se escucha con gran frecuencia en el habla informal-coloquial acompañado del sustantivo que hace referencia al trasero: “Mueva (e) ese c...”. En el caso aquí anotado, el docente omitió la palabra malsonante y prefirió el uso del imperativo más el enclítico “lo”. En el segundo ejemplo, su uso se relaciona con una fórmula de tratamiento coloquial, dado que llegó un estudiante al salón, saludó al docente y este le dijo: “Dímelo”. El tercer ejemplo surge de las tecnologías, específicamente de la acción de escanear. La voz se dio porque había un objeto perdido, por lo que profesor emitió: “Revisense, chequéense, escanéese”, es decir, se usó como sinónimo de revisarse y de chequearse.

Harina pan: Palabra marca que hace referencia a la harina que sirve para hacer arepas (comida típica venezolana). Su uso se dio en un ejemplo que dio el docente: “Fui a comprar harina pan que llegó ayer a los chinos de la quinta”. Este empleo es interesante no solo porque es un venezolanismo, sino también porque alude a la crisis económica que vive el país, lo que implica un sesgo ideológico en el aula de clases.

Quinta: Es el nombre dado en Guanare a la carrera 5, vía principal de la zona céntrica de la ciudad. En este caso, nos encontramos ante un localismo.

¡Bendito sea el fororo!: El fororo es un alimento de nuestro país que consiste en una bebida espesa a base de “...harina de maíz tostado endulzada con azúcar o papelón o panela” (Núñez y Pérez, 1994, p.233). Además, de acuerdo con Maracara (2014)“... presente en las mesas venezolanas de antaño... puede alentar constituciones débiles... nutrir a los más pequeños..., o servir de plato único y sencillo para el desayuno o la cena” (En: <http://m.estampas.com/cocina-y->

[sabor/140424/fororo-un-maiz-de-moreno-cuerpo](#)). En esta frase se evidencia el habla expresiva del venezolano (Márquez Rodríguez, 1998, p.110 y Rivero D'Armas 2015, p. 58), específicamente en una conjunción de la religión y la gastronomía venezolana. Es importante señalar, que solo se registró la interjección en la clase del docente LG, lo que podría significar que estamos ante un caso idiolectal, usado para llamar la atención de sus estudiantes, mediante el humor.

Tratamiento tú-usted: El docente LG tiende a usar ambos pronombres o formas verbales de la segunda persona del singular. Ejemplos de cada uno:

- “Te voy a prestar un lápiz, pero con opción a devolución” (20-2)
- “¿Y cómo hacemos si usted no quiere copiar? Usted es secretario?” (20-2)
- “Dicho esto, pase la página, la portada y copia.”(10-3)
- “Entendiéndose por convivir que yo te observo mientras tú haces las caligrafías, si tú hablas, molestas, te paras, interrumpes...” (10-3)
- “No hable tanto para que no se quede” (13-3)
- “No te preocupes” (13-3)
- “Un premio que le vamos a dar” (26-5)
- “Dame un ejemplo” (26-5)

Recordemos, en este momento, que en el habla de Caracas (considerado como el estándar de Venezuela), se usa ‘usted’ para mayor jerarquía o edad y ‘tú’ para el contexto de intimidad (Álvarez, 1996), lo que puede indicar una alternancia de usos, quizás dada porque el tuteo es un uso común en el dialecto regional-local. Cabe decir, también, que la forma cortés, es la de mayor recurrencia en cada clase, lo que implica cierta distancia entre el profesor y los estudiantes. Incluso, en las instrucciones del taller, además del usted, también hay impersonalización del verbo con el uso del infinitivo o la lejanía con el ‘usted’: “Del texto asignado, extraer lo siguiente...Clasifique los personajes que aparecen en el cuento... Describe cómo es el ambiente donde se da la historia” (26-5)

Estudiantes:

Profe: al igual que los discentes del grupo anterior, este vocablo es la forma de tratamiento usual.

¡Naguará!, ¡Nagua!: Son voces dialectales de la región centro-occidental, especialmente de Lara. Quizás su uso en Guanare se da por la cercanía geográfica con la región larense.

Tratamiento tú-usted: En el caso de los estudiantes, solo se observó el uso de ‘usted’ para comunicarse con el docente: “¿Usted nos va a dar el pronombre?” (20-2), lo que hace suponer un tratamiento cortés y lejano con el profesor. Cabe decir, que un estudiante externo al salón sí lo tuteó al acercarse a la puerta del aula (“Pero ¿me vas a comprar la rifa?”). También, es necesario señalar, que entre los discentes se detectó el uso del voseo: “Estáis clarita”. Este voseo verbal es de acuerdo con Chela-Flores (2011, p.18) propio de las regiones occidentales de Venezuela, en especial del Zulia. Nicotra Lucena (1997) lo observó en Ospino y Bravo Galíndez (2009), lo registró en Guanare –ambas ciudades del estado Portuguesa-. Quiere decir, que nos encontramos ante un caso de regionalismo en el que al observarse solamente entre los discentes, permite pensar que tiene un uso familiar, de cercanía.

Bichito: Núñez y Pérez (1994) definen el sustantivo “bicho” como “cualquier objeto cuyo nombre se ignora, no se recuerda o no se quiere mencionar” (p.64). Es decir, es un comodín al que se le pospuso el diminutivo, es por tanto, un venezolanismo doble, dado que es un comodín registrado del español de Venezuela y, al mismo tiempo, se le da un sentido disminuido, de uso común en nuestro país. El uso registrado fue: “Ese bichito así” (13-3). La discente se refirió a la llave ”{“, específicamente al hecho de que tenía dificultad para realizarla en su cuaderno.

¡No, vale! De acuerdo con Cava Guirao (s/f, en: <http://www.contraclave.es/lengua/español%20venezuela.pdf>), el “vale” es un marcador conversacional del español de Venezuela que generalmente se usa después

de “mira”. En este caso, se registró después del adverbio de negación. Por su parte, Tejera (1993), lo registra en la tercera acepción “...como partícula enfática al afirmar o negar” (p. 300). Núñez y Pérez (1994) señalan que es una interjección usada para dar mayor énfasis (p.477). Como se puede apreciar, es un vocablo generalizado en el país y el uso percibido se relaciona con la negación o la fuerza dada a la negación por uno de los estudiantes.

¡Bendito sea el fororo!: Usan la misma expresión que su docente de manera humorística.

Fenómenos fonéticos: Se detectó la elisión de /r/al final de palabra y de la vocal /a/ en voces como “Profesor, venga a ve”, y en “¡Mi madre! Estos qué comen... les dieron carotas” . Estas pérdidas son comunes en el español de Venezuela. Por ejemplo, ya en 1975, Barrera y otros señalaban que en el Táchira y en Apure, se perdía la vocal /a/ delante de la vocal /o/, así como la omisión de la vibrante en posición final. Por su parte, Bravo Galíndez (2009) también registró la pérdida de la vibrante y de la vocal /a/ antes de /o/.

De acuerdo con lo registrado en las clases de LG, se puede decir que hay el uso oral de venezolanismos y de algunos regionalismos como el voseo, ¡naguará! y localismos como ‘la quinta’ (carrera céntrica de Guanare), así como el uso de ‘tú’ y del voseo, en algunas ocasiones. Seguidamente, se contrastará lo observado con lo dicho por los actores sociales en las entrevistas.

Cuadro 49

Valoración del habla regional-local en el aula de clases y en la escritura (LG)

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
Docente LG	<p>Inv. ¿Cómo trabajas esa parte que te gusta tanto de la... del dialecto en el aula?</p> <p>Doc. La parte del dialecto en el aula, por ejemplo en... el segundo lapso, en el segundo año, nosotros lo trabajamos mucho en el primer lapso con la comunicación oral. Trabajamos la narrativa oral, hablamos de la fábula, de la leyenda, de los refranes y hablamos mucho, por ejemplo de la Sayona, del Silbón y adaptando ciertas particularidades; por ejemplo, toqué muy por allá, encimita, lo que son variables sociolingüísticas, respetar ciertas cosas, pues porque tenemos aquí por ejemplo... este... alumnos que son colombianos, que vienen de los andes, entonces, algunos alumnos empiezan a burlarse del acento de ellos. Entonces, tratamos en lo posible, de trabajar con... eso con ellos. Por otro lado, a veces lo digo en forma de chiste algunas palabras... eh... “Bueno, vamos a hacer un trabajo, un taller grupal en grupo” y los alumnos se quedan: “Epa, Profe, pero ya va, grupal en grupo”. O sea, se supone que es... o sea, trato de hacer ese tipo de sarcasmo allí como para que el alumno se dé cuenta de que hay ciertos errores allí.</p>	Uso y valoración del habla regional-local	Concibe el habla regional-local tanto desde la identidad cultural-literaria-oral como desde la corrección lingüística. En otras palabras, considera que hay situaciones lingüísticas y literarias en las que el uso del dialecto es apropiado.
Estudiante JZ	<p>Inv.: Y cuando escribes, ¿Cómo es tu vocabulario?</p> <p>JZ.: No como el que hablo porque yo hablo demasiado mal... mi abuela también dice que o hablo demasiado feo... a veces...</p> <p>Inv.: ¿Que hablas demasiado...?</p> <p>JZ.: Feo, porque a veces se me salen palabras de... como hablan... los hombres.</p> <p>Inv.: Y en la escritura, ¿no usas esas palabras?</p>	Uso y valoración del habla regional-local	Valoración negativa del habla regional-local en cualquier situación lingüística, aunque usa el dialecto en todo momento. Además, se evidencia que el uso del lenguaje debe ser diferente según el género de los interactuantes.

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	<p>JZ.: No, en la escritura me meto más... que es normal... así como si fuera tipo poeta, pero no me gustan los poemas ni nada de eso... y no me gusta... me gusta leer cuentos...</p> <p>Inv.: ¿Cuándo dices que hablas como los hombres, ¿A qué te refieres?</p> <p>JZ.: De que a veces se me salen palabras de... qué loqueras o sea, eso lo estoy cambiando... eso es lo que estoy tratando de cambiar porque eso no es correcto para una niña.</p>		
Estudiante OV	<p>OV. Sí, soy más formal... No no me gusta escribir como hablo, porque siento que... no sé siento que se ve muy feo escrito.</p> <p>Inv.: Se ve feo escrito ¿Y en los mensajes de los celulares?</p> <p>OV.: En los mensajes de los celulares sí escribo menos... formal</p> <p>Inv.: Menos formal</p> <p>OV.: Sí, por ejemplo, para escribir “que” escribo con la “k de kilo”, así porque... no sé me gusta escribirlo así</p> <p>Inv.: Y en los del aula, sí los escribes así</p> <p>OV: No (enfático)</p>	Uso y valoración del habla regional-local	El uso del habla regional-local es considerado de manera negativa en la escritura académica.
Estudiante DV	<p>Inv.: Ahh... eso es muy bueno que te guste escribir poemas ¿Y cómo es el lenguaje que utilizas en esos poemas?</p> <p>DV.: ¿Cómo así?</p> <p>Inv.: Por ejemplo ¿El vocabulario que utilizas cómo es?</p> <p>DV.: Mira... yo así como hablo no es igual así como escribo... utilizo otras formas.</p> <p>Inv.: ¿Cómo es eso? Por ejemplo, tú dices “Como hablo no escribo?¿Cómo es eso, Cuando hablas, ¿qué haces?</p> <p>DV: Mmm... bueno... escribir es muy diferente porque... o sea no es igual así como yo hablo,</p>	Uso y valoración del habla regional-local	El uso del habla regional-local es considerado de manera negativa en la escritura literaria.

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	escribir...		

El docente LG estaba culminando la maestría en Lingüística y su investigación se orientó al léxico llanero, por ello, la pregunta de la investigadora acerca de cómo trabaja en el aula el dialecto. Se observa en la respuesta, varios aspectos importantes sobre los que se debe reflexionar: 1) La literatura como fuente de estudio y de valoración del habla regional-local, 2) el respeto a la diversidad lingüística y 3) corrección del habla coloquial.

En cuanto a la primera, el docente señaló que en el primer lapso trabajaron la comunicación oral, por lo que tuvieron la lectura de leyendas como “La Sayona”, refranes, narrativa oral. Hay que hacer la salvedad de que este lapso al que hace referencia no fue observado por la investigadora, además, la sección visitada tuvo otro profesor de la asignatura, es decir, LG fue su docente de Lengua a partir del segundo lapso. Ahora bien, es interesante lo que plantea el profesor: el estudio de la literatura oral como transmisor del dialecto. Esto coincide con lo expresado por Illas (2010):

...la clase de literatura se concibe como un laboratorio vivencial del lenguaje y de su poder creativo, el cual constituye un bastión inaplazable para el enriquecimiento de las experiencias de lectura y de significación del discurso literario (lingüísticas/literarias), como de participación y asimilación de valores sociales y culturales (p.248).

Illas plantea el repensar la educación literaria, para que desde su discurso, desde su vivencia, se llegue al fomento de valores sociales y culturales. Esto es, desde la reflexión literaria se puede impulsar la valoración del habla de nuestro pueblo, sus costumbres, su gastronomía, su música, la cotidianidad del día a día del venezolano y

del llanero. Es decir, ambos profesores, LG e Illas, conciben la literatura como fuente primaria para el desarrollo y fortalecimiento de la cultura regional-local.

El segundo aspecto tocado por LG, es el respeto por la variedad lingüística. Al respecto, Rosenblat (1977) señala “...las diferencias geográficas se entrecruzan con profundas diferencias sociales... Cada persona tiene su propio dialecto o, con un término técnico, su “idiolecto”. (p.113). La diversidad lingüística existe hasta en una misma casa, cada persona, desde sus mundos de la vida, lo que supone las creencias, estudios, sexo, geografía, construyen su modo de hablar, por supuesto, las diferencias también van a tener un eje que las agrupa. Todo lo anterior implica que aunque somos diferentes, debemos valorar y respetar lo que nos hace ser únicos, así como lo que nos hace ser semejantes, en el caso aquí estudiado, lo regional-local.

El tercer tópico del docente es la corrección del dialecto. Esto sugiere contradicción con lo expresado anteriormente: ¿Acaso el habla regional debe ser corregida? ¿Cuál criterio se debe usar, el habla de España? De más está decir, que hasta la Real Academia Española (RAE) desde hace algunos años empezó a cambiar su purismo lingüístico y le ha dado cabida, tanto en la gramática, en la ortografía como en el léxico, al español hablado en otras latitudes: “Es de justicia destacar... la colaboración de las Academias hermanas de América y de Filipinas, tanto en el trabajo general como en el específico de la revisión o incorporación de voces y acepciones propias de cada país.” (2001, p.X). En otras palabras, la RAE está valorando el habla panhispánica. Claro está, que como docentes de lengua, debemos llevar a nuestros estudiantes a una escritura acorde con cada situación lingüística en la que se encuentre (Páez Urdaneta, 1985, p. 86 y Casanny et al 2000, p.458). Esto quiere decir, que en la escritura académica se debe privilegiar el uso “correcto” de la lengua, sin menospreciar la cultura que brinda el dialecto, porque como hemos dicho a lo largo de este trabajo. Al respecto, Rosenblat (2004) expresa:

El habla popular penetra a veces en la lengua culta y viceversa.
¿Habrá que condenar –como hacen algunos puristas recalcitrantes-
una palabra tan expresiva como íngrimo, que encontramos en la

alta prosa de Mariano Picón Salas o en el noble verso de Ida Gramcko? (p. 3).

El dialecto nos define como hablantes de una localidad, de una región, de un país, de un continente, por lo tanto, al ser parte de nuestro ser, de nuestra identidad, debemos fomentar su valoración como docentes de lengua y de literatura y no comportarnos como “puristas recalcitrantes” (palabras de Rosenblat) que desdeñan del español hablado en nuestro país o en cada una de las regiones.

En cuanto a las estudiantes entrevistadas, se evidencia que distinguen entre la lengua usada en el habla y la que se usa en la escritura:

“Sí, soy más formal... No no me gusta escribir como hablo, porque siento que... no sé siento que se ve muy feo escrito”. (OV)

“Mmm... bueno... escribir es muy diferente porque... o sea no es igual así como yo hablo, escribir...” (DV)

Una de ellas considera que habla “demasiado mal”, “feo”, que se expresa como “los hombres”, no habla como “las niñas”. Inclusive, considera que “...en la escritura me meto más... que es normal... así como si fuera tipo poeta, pero no me gustan los poemas ni nada de eso...” (JZ).

Se observa en las respuestas de las tres jóvenes lo siguiente: 1) Distinguen la situación lingüística en la que se encuentran y 2) poca valoración del habla regional-local, por lo que no debe usarse en la escritura. En lo que atañe a la primera, coinciden con lo expresado por los autores citados en los párrafos inmediatos anteriores (Páez Urdaneta, 1985, p.86 y Cassany et al, 2000, p.458), dado que se adaptan a la situación lingüística en la que se encuentran: si se trata de la escritura entre amigos, a través de las redes sociales, se dan la licencia de escribir y tomar en cuenta la jerga juvenil, venezolanismos, entre otros; mientras que en la escritura del

aula, o la escritura literaria (algunas de ellas señalaron que les gustaba escribir poesías, diarios personales...) lo hacen con un criterio de mayor formalidad.

Ahora bien, esta formalidad de la escritura académica y literaria, nos lleva a la segunda posición de los estudiantes: valoran poco o desestiman el dialecto para la escritura. Esto es una clara consecuencia del divorcio existente entre la lengua permitida en las aulas de clase y la que se usa en la calle, en la cotidianidad de la familia, de los amigos. Lo dicho por los estudiantes concuerda con lo señalado por el docente, dado que él plantea la corrección de varias expresiones del habla regional-local, lo que incide en la poca valoración de sus estudiantes.

En lo que atañe a las clases de otra docente, seguidamente se presentan los venezolanismos detectados en las de GP:

Docente:

Diminutivos como: rapidito, paginita. Los venezolanos prefieren el uso del sufijo -ito (a) ante los otros sufijos que indican pequeñez o disminución (Bentivoglio y Sedano (1992: 48). En párrafos anteriores se comentó que este diminutivo es usado frecuentemente por los oriundos de Venezuela por la tendencia a ser expresivos, ya sea de manera apreciativa, peyorativa o puede ser cuantificador (Chumaceiro, 1998 52-53). En estos ejemplos se refieren a la cantidad, ya sea de tiempo como de número de páginas a usar.

Vaso con chicha: la RAE clasifica el término “chicha” como venezolanismo y lo define como “Bebida refrescante hecha con arroz, leche y especias” (<http://dle.rae.es/srv/fetch?id=8iTLiD0l8i--tzLVtI8i-ugK59>). Además, se observa el uso de la preposición “con” para indicar contenido.

Vuelvo y les repito: Pleonasma usado para enfatizar que ya se ha dicho. No se encuentra registrado en ninguna de las obras consultadas para identificar la procedencia (DRAE, Diccionario de venezolanismos y DHAV). Debido a esto, se

puede decir que es, al menos, un regionalismo o un localismo que se parece a “volverlo a decir”, unidad pluriverbal que sí se encuentra en el DHAV (p.486).

¡Qué pasó!: frase usada para llamar la atención. No se encuentra registrada en ninguna de las obras consultadas, por lo que al igual que la anterior, se puede decir que es al menos, un regionalismo o un localismo.

¡Ajá!: Con los anteriores docentes ya se observó el uso de esta interjección, y al igual que GP, su empleo fue para afirmar y hasta en sentido irónico. Ej.: “Ajá, ta bien” (en este caso, una estudiante señaló su intención de leer en voz alta desde su asiento. La docente asintió, 24-4). “¡Ajá!” (en este, un estudiante defendía a su compañero al señalar que el cuento era de su autoría. La profesora respondió en sentido irónico. 29-4).

Okey: Es una adaptación del inglés. Su uso como se ha visto con los docentes anteriores, es frecuente en el español de Venezuela.

Canaima: mini portátil entregada por el gobierno nacional a los estudiantes de primaria y secundaria.

Tratamiento tú-usted: Generalmente, el trato es de usted, sin embargo también usa el tú y a veces, ocurre la alternancia de ambos en una misma participación: “Entonces te corresponde hoy. Voy a... Vaya pues”

Expresiones usadas en las tecnologías: En la clase, la profesora usó la expresión “Cortar” usada en los programas de computadora para indicar que los estudiantes “transcribieron” textualmente. En Guanare, se escucha entre los docentes la siguiente frase: “Los alumnos son costureros, pues solo cortan y pegan”, en la que aluden a ese proceso tecnológico. Es decir, se desplaza la palabra “copiar” (como sinónimo de transcripción textual) por “cortar”, dado que ni siquiera se toma el “copiar” de estos programas y cuyo uso es semejante al indicado por los docentes.

Fenómenos fonéticos: Se detectaron varios fenómenos fonéticos entre los que se aprecian: elisión de /r/ al final de palabra, diptongación, alargamiento vocálico y omisión de la sílaba [es] al inicio de palabra en el verbo ‘estar’. A manera de ilustración: [rjalisáø] x ‘realizar’, [øtá bjén] x ‘está bien’ e [inisjáø] x ‘iniciar’.

Estos fenómenos ocurren no solo en Guanare, sino que ocurren en Venezuela y en América. Esto se confirma con autores como Vaquero (1998) quien expresa que en América se tiende al cero fonético de la vibrante en posición final de palabra, al alargamiento vocálico y a la diptongación mediante el cambio de timbre (pp.21-51). En Venezuela, Barrera, Fraca y Palacios (1975) detectaron en Apure, la elisión de /r/ al final de palabra; también registraron la omisión de [es] al inicio de sílaba en el Táchira. En Ospino (ciudad cercana a Guanare), Nicotra Lucena (1997) registró la elisión al final de palabra como un fenómeno frecuente. En Guanare, Bravo (2009) detectó la elisión de /r/ al final de palabra, la elisión de ‘es’ antes de ‘ta’ y la diptongación como procesos frecuentes en la capital de Portuguesa. Además de estas zonas, en el caso específico de la diptongación, esta también se da “con más regularidad que la pronunciación correcta” en España (Lapesa, 1981, p.466).

Estudiantes:

Chivo: zoónimo usado en un cuento realizado por un discente para denominar a la cabra macho. La RAE lo identifica como cubanismo, uruguayismo y venezolanismo (<http://dle.rae.es/srv/fetch?id=8vdzMKv18vf872X>)

Las chamitas: La RAE indica que el sustantivo “chamo, ma” es un venezolanismo usado para denominar a los niños o adolescentes (<http://dle.rae.es/srv/fetch?id=8WEY066>). Además, se observa el uso del diminutivo que como se ha indicado en párrafos anteriores, es común que los venezolanos los utilicen para expresar afecto.

Se dará de cuenta: Sedano (1998: 74), señala que el uso de “darse de cuenta” por “darse cuenta” se registra en el nivel bajo de las ciudades y en el medio rural.

Fuera comprado: Este caso de empleo del verbo “ser” en lugar de “haber” en el antepretérito del subjuntivo fue registrado por Navarro en Valencia (1993: 152). Señala que se observó principalmente entre los más jóvenes, en el nivel sociocultural bajo y en el segundo nivel socioeconómico.

¡Naguará!: Esta voz no aparece registrada en los diccionarios de la RAE, ni en el de Venezolanismos ni en el del habla actual de Venezuela. Sin embargo, el equipo de la revista *Así somos* lo recoge en un artículo titulado “Glosario de venezolanismos” (2011: 15). Es importante señalar, que el lema aparece como “Na’ guará” y aparece definido como “Expresión que denota asombro (propia de Barquisimeto, estado Lara)”. Es importante señalar, que la investigadora creció e hizo su pre y postgrado en la ciudad musical de Venezuela; además, su familia es barquisimetana, por lo que le agregaría a esa definición lo siguiente: expresa asombro, tristeza, alegría, rabia, su significado depende del contexto, pues puede denotar empatía con el otro interlocutor. Podría ser definida como un comodín, pero va más allá que eso. Una barquisimetana escribió: “Tiene una elasticidad propia que permite usarla en varios contextos y sazonar oraciones con ella” (IC, 08-8, mensaje de *whatsapp*); por lo que es una voz de una riqueza cultural que le da “sabor” al español hablado en la región. Es una interjección que identifica culturalmente a los barquisimetanos, no obstante, en esta región llanera, quizás por la cercanía con Lara, es muy usada. Por lo tanto, podría hablarse de un regionalismo.

Profe: Es un apócope ya lexicalizado como “san” (de santo). Es, así mismo, la forma de tratamiento del estudiante para con su docente. Su uso también fue señalado con YC y LG.

Usted: Los estudiantes tratan de usted a la docente. Ejemplo: “Le da con un periódico” (que la profesora le dé con un periódico a otro estudiante. Fue una participación a manera de chiste del discente), “Cómo dijo, Profe”.

Voseo: Obediente Sosa (2007b: 539) plantea que en el español americano se distinguen cinco situaciones de tratamiento informal como: regiones de uso exclusivo

de tú, uso predominante de vos, uso mixto de tú y vos, uso predominante de usted y uso compartido de tú y usted. Lapesa (1992: 276) señala que esta diversidad de las formas de tratamiento se debe a razones sociopolíticas y geográficas como la lejanía y la cercanía de las cortes, así como la independencia. El mismo autor (ibid) expresa que en los llanos colombianos y venezolanos se da un sistema mixto con las formas pronominales tú y vos (p.276). Tejera (1993) expresa que en el Zulia y en parte de Lara y Yaracuy ocurre el voseo que “acepta” la conjugación: Cantáis, coméis y vivís. Bravo (2009), señala que en Guanare se evidencia el voseo zuliano y entre sus características se tiene: Solo se presenta el voseo verbal, es decir, sin el pronombre “vos”, ocurre en los modos imperativo (á_, _í) e indicativo (_áj, _éj). Específicamente, el detectado en las clases de GP es: “¡Call[á]te, coño!”, esto implica un voseo verbal de tipo zuliano, modo imperativo. Además, ocurre un fenómeno fonético denominado traslación de acento. Cabe decir, que esta forma de tratamiento se dio entre estudiantes.

Fenómenos fonéticos: Se detectó traslación de acento (señalada en el párrafo anterior), elisión de /r/ y de /d/. Las voces registradas fueron: hace[ø], báñame, no escuché na, ¡Call[á]te, coño! En cuanto a la elisión, Obediente Sosa (2007a: 336) señala que en Venezuela es usual el cero fonético en lugar de [r] en los infinitivos verbales, especialmente en los sectores populares. Lapesa (1981: 467) indica que la relajación de /d/ intervocálica es común en el lenguaje corriente de España, que inclusive, su omisión ya había sido registrada en 1500 y 1600, lo que indica que su pérdida viene generándose desde el español clásico o del Siglo de Oro, además, ya desde el siglo XVI, se simplificaban las vocales iguales por lo que se dan casos como el observado en la clase: “na” en lugar de “nada”. En cuanto a la traslación de acento, nicotra (1997) y Bravo (2009) lo registran en Ospino y Guanare como parte del voseo verbal ya señalado, así como en la ligazón fonética (Bravo, ídem). El caso que se dio en la clase de GP fue un voseo verbal que tiene consigo el cambio de sílaba tónica.

En las voces y fenómenos fonéticos señalados se observa que en aula se da el empleo de venezolanismos, regionalismos y localismos, principalmente en la

oralidad. Seguidamente, se contrastará esto con lo señalado por los actores sociales en las entrevistas:

Cuadro 50

Valoración del habla regional-local en el aula de clases y en la escritura (GP)

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
Docente GP	<p>Inv. ¿Cómo trabajas el dialecto en el aula?</p> <p>Doc. Trato de ser... este... eh... comprensiva en cuanto a ellos, pues cuando estuve haciendo pasantías, el... mi Profesor decía que yo utilizaba muchos términos técnicos, y debía ajustarme más a los términos de ellos para que ellos trataran de comprender más lo que estaba diciendo, pues se desinteresan cuando no entiendo lo que digo. Y trato de utilizar muchos sinónimos de manera que ellos me entiendan... por... sino entendieron una palabra, entiendan otra y así aprendan también de mí, pues porque no es la idea tampoco que hablen al nivel de ellos.</p> <p>Inv. Y en cuanto al uso de ese dialecto, de parte de ellos, ¿Cómo lo trabajas en el aula?</p> <p>Doc. Eh... corrijo cuando dicen una mala palabra o cuando utilizan un término vulgar, este, quizás del barrio, quizás... entre... entre los compañeros y que lo cambien, que utilicen un término más adecuado, dependiendo del contexto... eh... siempre llama mucho la atención, por ejemplo, cuando ellos se refieren a un adulto, a su madre, a su padre, vecinos... este... “Mi mamá, ella le gusta mucho andar por ahí”... eh... o alguien se acerca y de hecho, conmigo muchas veces: “Profe, tú tal cosa”, ...trato de hacerle énfasis en eso: “Usted”, tratar de comportarse: “Si usted va a dirigirse a la Directora, ¿Cómo va a hacer?, ¿Cuál es la manera más</p>	Uso y valoración del habla regional-local	Valora negativamente el uso del habla regional-local en cualquier situación lingüística. Inclusive, considera su uso en el aula de clases desde la tolerancia o comprensión de la situación económica-social en la que se desenvuelven sus estudiantes.

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	correcta?” y siempre hago ese ensayo con ellos. Eh... entre ellos se ríen, este, lo intentan, pues y es un ensayo que al final da resultados.		
Estudiante EK	<p>Inv. Cuéntame, ¿tú con tus amigos hablas usando expresiones propias de acá de Guanare?</p> <p>EK.: Sí, si</p> <p>Inv. Por ejemplo, alguna expresión</p> <p>EK. Una expresión...</p> <p>Inv. Que uses mucho en tu casa o con tus amigos</p> <p>EK. Tantas...</p> <p>Inv. ¿Cómo?</p> <p>EK. Tengo muchas</p> <p>Inv. Por ejemplo: ¡Púyote!, ¡madre!</p> <p>EK. No</p> <p>Inv. “Vení paca”</p> <p>EK. Yo le digo... yo no digo ¡Púyote! Así. Le digo: “Ven acá, por favor”</p> <p>Inv. Y así como “sentate, callate”</p> <p>EK. Siéntate” y así</p>	Uso y valoración del habla regional-local	Valora negativamente el uso del dialecto en cualquier situación lingüística. Considera el uso del habla desde la corrección.
Estudiante DW	<p>Inv. Cuando hablas con tus compañeros ¿Usas expresiones propias de acá de Guanare?</p> <p>DW. ¡Claro!</p> <p>Inv. Por ejemplo</p> <p>DW. ¡Épale!</p> <p>Inv. Ah... ¿Y en la escritura?</p> <p>¿Usas esas expresiones cuando te mandan a hacer un resumen acá en Castellano, por ejemplo?</p> <p>DW. ¡No!</p> <p>Inv. ¿Por qué</p> <p>DW.: Usted sabe que...que aquí... como que aquí en Guanare... como cualquiera dice que hablan como que muy palante. No les ponen cuidado a las palabras que dicen y se escuchan muy feas. Y entonces, si yo escribo eso, y la Profesora me lo revisa, entonces se</p>	Uso y valoración del habla regional-local	Valora negativamente el uso del habla regional - local en el ámbito académico, tanto en la oralidad como en la escritura. Además, deja ver el papel restrictivo-evaluador de la docente en cuanto al uso del dialecto.

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	puede oír y ver feo		
Estudiante LI	<p>Inv. Cuando escribes ya sea tus poesías, tus cuentos, ¿usas palabras de la región, de acá de Guanare?</p> <p>LI. Sí, más o menos. Por ejemplo, que diga... En este lugar está el bello monte y por lo menos aquí está en el lugar de Guanare a Caracas y vas aquí... Esas cosas</p> <p>Inv. Y palabras... expresiones como: ¡Madre! Que dicen mucho aquí</p> <p>LI. Aquí en Guanare, palabras de aquí como: ¡Náguara!, esas cosas... muy poquito. De eso, muy poquito</p> <p>Inv. ¿Por qué?</p> <p>LI. Porque a decir verdad, nosotros los venezolanos a veces tenemos un poco de mal de hablar, una manera diferente. Y yo he... he escuchado más, otras maneras de hablar. Por ejemplo, en las películas o comiquitas que he escuchado que hablan diferente, aquí en Guanare por lo menos dici: “¿Qué te pasó? Está calidad, bien”. Entonces, en las comiquitas o en las películas dicen: “¿Estás bien? ¿Cómo estás? ¿Cómo te has sentido?” Esas cosas...</p>	Uso y valoración del habla regional-local	Valora negativamente el uso del habla regional – local en la escritura académica y literaria.
Estudiante BOP	<p>Inv. Ahora que hablas de cultura de nuestra región, de la lengua, de la cultura de nuestra región, ¿te gusta, por ejemplo, cómo habla la gente de nuestra región?</p> <p>BOP. Sí, me gusta</p> <p>Inv. ¿Y tú hablas así también?</p> <p>BOP. Sí</p> <p>Inv. ¿Y cuando escribes, utilizas esos términos?</p> <p>BOP. Sí, los términos de la escritura</p> <p>Inv. Por ejemplo, qué términos de la región utilizas en la escritura?</p> <p>BOP. ¿Términos? Eh...</p> <p>Inv. ¿O qué expresiones de acá de la región utilizas?</p>	Uso y valoración del habla regional-local	La estudiante no comprendió las preguntas relacionadas con el uso del habla regional-local.

Informantes clave	Información	Categorías	Interpretación
	<p>BOP. Como se habla... como habla la gente de aquí... eh... por lo menos en la escritura debemos expresar lo que nosotros sentimos y cómo hablamos de verdad, realmente cómo habla la gente guanareña.</p> <p>Inv. Ujum ¿Y tú lo usas?</p> <p>BOP. Sí, bastante. Ese es mi anhelo:...</p> <p>Inv. ¿Y usas expresiones de la región?</p> <p>BOP. Sí</p> <p>Inv. ¿Cómo cuáles? Más o menos</p> <p>BOP. Eh... La región guanareña tiene muchos lugares bellos, verdes que cada... nuestra cultura debemos expresarlo... este... lo que sentimos, pues, cómo hablamos, cómo nos vestimos, cómo nos gusta ser y cómo nos gusta comer. Que... que en realidad cómo es nuestra institución guanareña, todas las instituciones guanareñas.</p>		

En el caso de la docente, se evidencia cierto menosprecio ante los dialectos. Esto se hace más claro cuando dice: “no es la idea tampoco que hable al nivel de ellos” o “corrijo cuando dicen una mala palabra o cuando utilizan un término vulgar, este, quizás del barrio”. No considera los usos dados como variedad dialectal, sino que se trata de errores en el habla, de vulgaridades (diferente a vulgarismos), del “nivel de ellos” y hasta del aspecto socioeconómico, específicamente, del barrio. En los ejemplos que da, además de construcciones sintácticas diferentes a las señaladas por la norma, concibe el “usted” como el “correcto”. En cuanto a las fórmulas de tratamiento, esto es contrario a lo expresado por Lapesa (1992) quien indica que

...en las zonas más alejadas de las cortes, como la América Central, que nunca fue virreinato, el Río de la Plata, que no llegó a

serlo hasta 1777, y los Llanos de Colombia y Venezuela, triunfó un sistema mixto, a la vez arcaizante y renovador, con formas pronominales correspondientes a *tú* y a *vos*, distribuidas según sus funciones, y con formas verbales desusadas en España desde los siglos XVI y XVII... (p.276).

Es decir, esta preferencia por el tuteo y el voseo, más que el ustedeo obedece a razones geográficas e históricas, lo que explica que en Guanare, como se observa en las clases y en la experiencia personal, el tuteo es la fórmula de tratamiento generalizada, el voseo ocurre entre los estudiantes y entre personas con las que se tiene un alto grado de confianza; mientras que hay un intento entre los docentes de prescribir el uso de usted como lo hacen en otras zonas del país para indicar jerarquía (véase Camacaro, 2010: 111). En otras palabras, se busca la subordinación entre los interactuantes: Docente-estudiante o Directora-estudiante (de acuerdo con los ejemplos dados por la profesora).

Así mismo, entre los estudiantes se vislumbra poca valoración del dialecto, en especial en la escritura académica, unos porque lo consideran “hablar palante” (DW), incorrecto (EK) o mal hablar (LI) e inclusive: “Y entonces, si yo escribo eso, y la Profesora me lo revisa, entonces se puede oír y ver feo”.

Solo en el caso de BOP se percibe una actitud diferente: “Como se habla... como habla la gente de aquí... eh... por lo menos en la escritura debemos expresar lo que nosotros sentimos y cómo hablamos de verdad, realmente cómo habla la gente guanareña”. Sin embargo, luego de que la investigadora insiste sobre las expresiones regionales usadas por ella, señala:

Eh... La región guanareña tiene muchos lugares bellos, verdes que cada... nuestra cultura debemos expresarlo... este... lo que sentimos, pues, cómo hablamos, cómo nos vestimos, cómo nos gusta ser y cómo nos gusta comer. Que... que en realidad cómo es nuestra institución guanareña, todas las instituciones guanareñas

Como puede notarse, la estudiante tiene una confusión entre expresiones de la región y el hablar sobre la región, equivocación que la investigadora no solucionó con BOP, pero sí lo logró con los otros discentes. Por lo tanto, ante este enredo, es preferible no considerar esta participación relacionada con la valoración del dialecto.

Ahora bien, es necesario revisar lo observado entre el grupo de docentes y estudiantes. Seguidamente, se triangula la información en el siguiente cuadro:

Cuadro 51

Valoración de venezolanismos, regionalismos y localismos

Momentos de observación de Actores sociales	Clases		Entrevistas	
	Docentes	Discentes	Docentes	Discentes
YC	Oralidad, guía #3 y planificación segunda fase	Oralidad y guiones de teatro	Valor cultural	Valor negativo en la escritura
LG	Oralidad	Oralidad	Literatura regional Respeto a las variedades lingüísticas Corrección	Valor negativo en la escritura
GP	Oralidad	Oralidad y cuentos	Corrección	Valor negativo en la escritura

En el cuadro 51 se sintetiza y triangula lo visto en las páginas anteriores. En cuanto a los docentes, solo en YC se evidencia que valora positivamente el dialecto, y no solo en la oralidad del aula de clases, en la que cada profesor pasa de lo formal a lo informal, sino que en su planificación (uso del vocablo afiche) y en una de las guías realizadas (se pedía el significado de varias expresiones populares); además, en la entrevista también recalca esa valoración positiva al señalar que hay que rescatar

los refranes y los comparó con los valores, lo que significa: el rescate de la cultura venezolana.

En lo que respecta a LG, el uso de dialecto se percibió solo en la oralidad y en la entrevista hizo referencia a tres aspectos claves: La literatura regional como medio transmisor de la cultura y del léxico, el respeto a las variedades dialectales y la corrección en la escritura. Cabe decir, que no se observó la lectura de textos literarios de la región o de la localidad, pero sí de la prensa. Además, el docente no tenía problemas en usar el dialecto, como ya se dijo: en la oralidad; mientras que en la escritura, considera que se debe corregir.

En lo que atañe a GP, se constató el uso del dialecto en la oralidad, aunque en menor recurrencia que los profesores precedentes. En la entrevista, hizo referencia a la corrección de las variedades lingüísticas. Como puede verse, entre los docentes hay discrepancias en cuanto a la aceptación del habla regional-local. Algunos conciben su uso como incorrecto, en especial cuando se trata de la escritura académica. Otros, lo consideran como el rescate de los valores culturales de la nación.

En lo que alude a los discentes, la situación es dramática, pues mientras en la oralidad la tendencia es usar el dialecto, en la escritura es negativa, a menos que se trate de textos literarios. Sin embargo, entre ellos también hay diferencias, pues aunque los estudiantes emplearon voces dialectales en sus creaciones literarias-académicas (guiones de teatro y cuentos), en las entrevistas, la mayoría se expresó negativamente ante el habla regional-local: Unos dijeron que era “fea”, otros que era “tierrúa”.

Es innegable que en las aulas de clases, al menos en la oralidad se percibe el uso de venezolanismos, regionalismos y localismos, sin embargo, hay poca valoración positiva hacia el uso de estas voces por considerarlas desde feas hasta incorrectas, en especial cuando se trata de la escritura académica o del tratamiento profesor-discente (tú-usted-voseo). En otras palabras, los interactuantes, excepto como ya se indicó la profesora YC, no conciben el dialecto como código para la

escritura literaria o la académica ni como forma de trato en el diálogo, Esto es contrario con lo expresado por Freire (1997), quien en su método de enseñanza busca la participación activa y crítica, a través del diálogo y del uso del léxico conocido por los actores sociales del proceso de alfabetización. En otras palabras, en la didáctica se parte del léxico hablado en la zona, por lo que se logra no solo la igualdad entre los dialogantes, sino que se valora el habla regional-local. En sí, es un proceso emancipador del hombre, pues le posibilita la reflexión y la autorreflexión, por lo que busca la transformación de la realidad.

SEXTO MOMENTO

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y EL DIALECTO

En los medios de comunicación y en internet se da preferencia a un “español neutro”, que de acuerdo con Llorente Pinto (2001: 3-5), es un idioma artificial, sin entonación, con un consonantismo fuerte, una falsa pluralidad del complemento directo, tendencia al uso de “que” en las cláusulas hendidas, pocos o ningún sufijo aspectual especial y diminutivos, así como un léxico cercano al habla mexicana, es por tanto un castellano carente de entonación, globalizado, con el que se pierde de vista la identidad cultural del hablante. Aunado a esto, en las aulas de clase aún se observa un divorcio entre la lengua usada en la calle y la del salón, específicamente cuando se trata de la escritura (como se evidenció en el apartado referido a la valoración del dialecto) la tendencia es favorecer la lengua estándar, aunque se trate de textos literarios. Debido a esto, es importante pensar en una enseñanza de la escritura en la que se valore el habla nacional-regional-local con el objeto de fortalecer la cultura venezolana y portuguesa. Para ello, empezaremos con la visión epistemológica de la enseñanza de la escritura, el estudio de los modelos de enseñanza de la escritura; por último, el habla regional-local.

Visión epistemológica de la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional-local

La enseñanza de la escritura se encuentra orientada desde la visión de tres autores críticos: Jürgen Habermas, Paul Ricoeur y Paulo Freire.

Habermas (1999) construyó una teoría de la acción comunicativa o de racionalidad comunicativa que se opone a la primacía del cognitivismo y del pensamiento postmetafísico

...el análisis de la racionalidad (*puede*) partir de los conceptos de saber proposicional y de mundo objetivo; pero los casos indicados se distinguen por el *tipo de utilización* del saber proposicional... bajo el segundo es el *entendimiento comunicativo* lo que aparece como telos inmanente a la racionalidad... (p.29).

Se puede observar que ya en *Teoría de la acción comunicativa I* (versión en español, 1999) Habermas va más allá de las teorías transcendentales y racionales dado que considera el mundo objetivo desde el uso del lenguaje como el objeto de estudio. Luego, en su obra *Pensamiento postmetafísico* (versión en español, 1990) ratifica su posición contraria a la primacía que se le ha otorgado en la modernidad y postmodernidad al transcendentalismo racional: “La racionalidad tiene menos que ver con la posesión de saber que con el modo como lo emplean sujetos capaces de lenguaje y de acción... (p.71). En sí, la racionalidad se relaciona con el telos de los interactuantes, lo que pretenden con el conocimiento de los mundos de la vida.

En páginas posteriores, el autor expresa:

La red de la práctica comunicativa cotidiana se extiende sobre el campo semántico de los contenidos simbólicos, así como sobre las dimensiones del espacio social y del tiempo histórico, y constituye el medio a través del cual se forman y se reproducen la cultura, la sociedad y las estructuras de la personalidad (ob cit, p.99).

Por lo tanto, la racionalidad comunicativa es emancipadora, pues va más allá del entendimiento del lenguaje como reproducción y entendimiento de los mundos de la vida, puesto que supone la transformación social y personal mediante la interacción lingüística. Esto implica que a través de los “...actos de habla nos referimos en tematizaciones cambiantes, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, a algo en el mundo subjetivo y a algo en el mundo social; teleológicamente, sólo podemos intervenir en el mundo objetivo” (p.134). Esto es, al hablar, se encuentran presentes tres mundos: objetivo, subjetivo y social. Cabe decir, que desde la visión y telos de los interactuantes, se busca el entendimiento y la transformación social; desde la perspectiva del investigador social, este solo puede acceder a los mundos subjetivo y social desde el mundo objetivo, expresado en los actos de habla.

Entonces, todo el que se expresa en un contexto comunicacional tiene un telos, puede afirmar, argumentar, pedir un deseo o un milagro, contar sus secretos y emitir

sus emociones; eso sí “...después convence a un crítico de la autenticidad de la vivencia así develada sacando las consecuencias prácticas y comportándose de forma consistente con lo dicho...” (Habermas, p. 34). He aquí, otro concepto clave de la teoría habermasiana: la pretensión de validez, la cual va más allá de las máximas de Grice. De acuerdo con Renkema (1999, p. 23-24), estas máximas son las de cantidad (el hablante solo debe dar la información que sea necesaria: ni más, ni menos), de calidad (la ilocución debe ser verdadera), de relevancia (la información debe ser oportuna) y de cortesía (asume esta norma social para las ilocuciones). Por lo tanto, según Grice, todo acto de habla informativo debe ser claro, preciso, pertinente, verdadero y debe ser cortés.

A diferencia de Grice, Habermas (1999) no solo considera los aspectos informativos, sino todo tipo de ilocución que se dé en el acto comunicativo, siempre que sea válido, lo que equivale a que el receptor la identifique. Un ejemplo de esta pretensión la podemos observar en la siguiente “interrogante” (aunque tiene forma de pregunta, es una petición transformada por la norma de la cortesía): ¿Puedes pasarme la sal? En ella, aunque evidenciamos la máxima de Grice, referida a la cortesía, la de validez señalada por Habermas va a darse (o no) en la respuesta del intérprete: a) Le pasa la sal o b) le dice: “No puedo”. Dependiendo de esa respuesta o acto perlocutivo, la pregunta-petición va a ser válida.

Según Carabante (2011) la pretensión de validez se encuentra supuesta en las tres finalidades de los actos de habla señalados por Habermas. La primera es la pretensión de la verdad: se encuentra relacionada con la máxima de Grice; es un acto constatatativo (Habermas, ob. cit., p. 34) en el que se muestra tanto el mundo social compartido como el mundo subjetivo del hablante. La segunda, es la de rectitud normativa, que se refieren al mundo compartido por los hablantes, lo que permite la regulación de la conducta de ambos; además, Habermas le incorpora a esta función una validez imperativa, en la que hay una “pretensión de poder” para inducir la modificación del comportamiento (p.358); lo que haría, por ejemplo, un psicoanalista con su paciente, un padre o una madre con su hijo, o un docente con sus estudiantes.

La tercera pretensión, es la de veracidad, que consiste en la demostración de la conducta del interlocutor (Habermas, p.67), es decir, actúa como piensa.

Estas pretensiones se encuentran íntimamente relacionadas con "...las manifestaciones de valor aprendidas en su cultusiva..." (Habermas, 1999, p. 39). Este neologismo habermasiano supone una actitud hermenéutica entre los hablantes-observadores, pues implica la relación entre los valores aprendidos y aprehendidos por su cultura y la actitud reflexiva sobre estos. En otras palabras, la pretensión de validez se encuentra unida al contexto y a la subjetividad de los intérpretes. Lo dicho anteriormente se vincula con lo expresado por van Dijk (1980), pues señala que

La idea básica de la pragmática es que cuando estamos hablando en ciertos contextos llevamos a cabo también ciertos actos sociales. Nuestras intenciones para tales acciones, así como las interpretaciones de las intenciones de las acciones de otros participantes del habla, se basan sin embargo, en conjuntos de CONOCIMIENTO y CREENCIA. (p.310).

En otras palabras, el hablante al expresar su ilocución, tiene implícitamente unas intenciones, lo que es interpretado por el receptor, desde su cultusiva, desde su conocimiento del mundo, de sus valores, del conocimiento del contexto, desde su reflexión, por lo tanto, la validez estaría dada por el reconocimiento de estas intenciones y del cambio de conducta del receptor.

Desde el punto de vista del proyecto que aquí se está desarrollando, la validez se manifiesta principalmente en el acto constatativo, pues se comparte el mundo lingüístico y, por ende, cultusivo de los hablantes de una localidad o de una región. En cuanto al acto de rectitud normativa, al existir una vinculación entre el dialecto y el habla usado en el aula, se regula la conducta de los interlocutores, mas no desde la validez imperativa, sino desde la valoración del habla regional local. Por su parte, en la pretensión de veracidad, se manifestará en el uso de los diversos registros del

habla, según la situación comunicativa escritural en la que se encuentren los discentes.

He aquí, la teoría de la acción. De acuerdo con van Dijk (1980), "...afirmar que al hablar HACEMOS algo, esto es, algo más que meramente hablar, es un simple, pero importante hallazgo de la filosofía del lenguaje... el uso de la lengua... (como) una parte integral de la INTERACCIÓN SOCIAL... (p.241). La teoría de la acción, tiene, entonces, un punto de vista funcional de la lengua, en la que se "hace" e "interactúa socialmente", lo que difiere de la concepción cognitivista, en la que solo hay el procesamiento mental del habla (y escritura); mientras que desde el funcionalismo, supone el cambio de las conductas sociales y del discurso. Este hacer, como lo hemos mencionado anteriormente, es transformador, es emancipador. Supone un cambio que tiene dos aspectos: la diferencia entre los mundos o contextos de los hablantes y el orden temporal. Por ejemplo, en una oración como la siguiente: "Héctor me llevó para la oficina", evidenciamos el cambio espacial y temporal: primero me encontraba en un sitio (la casa, por ejemplo), la persona señalada me buscó, luego, me acompañó o "dio la cola" hasta mi sitio de trabajo.

Así mismo, Habermas (1990) expresa que en la teoría de la acción comunicativa existen dos tipos de interacción: La comunicativa y la estratégica. Observemos la siguiente cita del autor:

...se distinguen ante todo por el mecanismo de coordinación de la acción, y en particular según que el lenguaje sea natural se utilice sólo como medio en que tiene lugar la transmisión de informaciones o también como fuente de integración social. En el primer caso, hablo de acción estratégica, en el segundo de acción comunicativa (p.73).

Esto implica que los actos de habla, como se ha expresado en párrafos anteriores, son teleológicos, puesto que cada actor tiene su finalidad. En la primera, la estratégica, se evidencia que el telos es el influjo para generar un comportamiento en el actor; mientras que en la segunda, es el entendimiento lingüístico mediante la

cooperación entre los interactuantes. En otras palabras, ambos participantes del diálogo (alter y ego) logran el telos, ya sea a través de la acción lingüística latentemente estratégica, de la manifiestamente estratégica o del entendimiento y cooperación.

En el caso de la acción lingüísticamente estratégica, aunque se busca persuadir al oyente, el emisor no manifiesta su intención. El mismo Habermas (1990) propone un ejemplo educativo que toma de Wood (1981): "...el profesor cuidadoso de la pedagogía trata de insuflar mediante cumplidos confianza a sus alumnos para que aprendan a tomar en serio sus propias ideas... (p.136). Como se observa en la cita anterior, el ego (docente) busca influir en el alter (estudiante) sin expresar su telos.

En la acción manifiestamente estratégica, sí se enuncia abiertamente la intención de persuadir o de la obtención de un efecto perlocucionario. Un ejemplo típico de este lenguaje es el mandato o ruego, ya sea a través del uso de imperativos o no; también puede darse a través de la argumentación. El mismo autor (1999) define la argumentación como: "...tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos..." (p.37). Esta definición supone el diálogo, la discusión, la reflexión y la persuasión. Por lo tanto, un sujeto racional puede usar el lenguaje para argumentar y convencer a otros de un cambio de conducta. Por supuesto, esta argumentación va a ser válida, según la modificación de conducta que pueda tener (o no) el intérprete. Es necesario enfatizar aquí, que el contexto juega un papel sumamente importante en el acto comunicacional argumentativo, pues de acuerdo con Habermas (1999), "...es el contexto el que decide sobre el tipo de pretensión de validez." (p.61), pues aunque la ilocución sea verdadera (recordemos las máximas de Grice señaladas en párrafos anteriores), su validez va a depender de la interpretación, de la reflexión crítica que haga el receptor, según el contexto en el que se emite la expresión

En cuanto al entendimiento y cooperación, se hace referencia a las dos condiciones que debe tener la acción comunicativa, con la que se busca la integración

social; por lo que ambos interactuantes “...se ponen de acuerdo sobre la validez que pretenden para sus actos de habla o, correspondientemente, tienen presente los desacuerdos que constatan” (p.74). En otras palabras, alter y ego tienen sus metas ilocucionarias, a través de actos de habla que pueden ser aceptados y transferidos. Ejemplos de ellos podrían ser: una conversación en la que el tema es el calor que está haciendo en la actualidad o la exposición de un estudiante.

Habermas (1990) a la vez se opone al acuerdo o entendimiento logrado por la gratificación, el engaño y las amenazas, por considerar que “...tal intervención viola las condiciones bajo las que las fuerzas ilocucionarias despiertan convicciones y generan «enlaces»” (p.74). Es decir, no existe ni la cooperación ni el entendimiento, sino que se busca un efecto perlocucionario, sin la posibilidad de opciones para el alter. Podríamos considerar el ejemplo de un ladrón que le dice a su víctima: “El celular o la muerte”. Aunque en el ejemplo observemos una disyunción dada por la conjunción “o”, en la realidad no hay alternativa, sino una amenaza.

Ricoeur, quien se sustenta en la fenomenología reflexiva y en la hermenéutica (2000, pp.200-205) también considera al discurso como acción, en el que el discurso refiere al hablante y al mundo (2006, p.36), por lo que el interpretante al comprender el discurso, también comprende ese contexto. Por lo que hay la dialéctica del arco hermenéutico: comprender y explicar. Solo, que desde el discurso, se da inmediatamente, dado que comparten la lengua, la historia, la época, la cultura; mientras que en la escritura, el lector – interpretante hay un distanciamiento temporal-espacial y no hay la posibilidad de preguntarle directamente al autor, lo que sí ocurre en el diálogo. Esta comprensión supone la transformación del “yo”, del hablante y del “yo” del intérprete, lo que es cercano al pensamiento habermasiano, en el que con el lenguaje, no solo se comunica, sino que existe la argumentación; por ende, la transformación de cada interactuante.

Ricoeur (2002), se refiere a la hermenéutica como una hermenéutica crítica en la que relaciona a Hans-Georg Gadamer y a Jürgen Habermas: “La tarea de la reflexión filosófica es poner al abrigo de oposiciones engañosas el interés por la

reinterpretación de las herencias culturales recibidas del pasado y el interés por las proyecciones futuristas de una humanidad liberada.” (p. 347). Esto implica una hermenéutica que va más allá de la comprensión, en la que de Gadamer toma la hermenéutica de la tradición y sus horizontes; mientras que de Habermas, la emancipación del hombre como finalidad de la teoría crítica, es decir, de la visión de la comunicación como acción.

Cabe señalar, que Ricoeur indica las condiciones que debe reunir una hermenéutica crítica. Entre ellas, se tiene (pp.337-347): a) El distanciamiento cultural que se da en la escritura, mas no en el diálogo, lo que implica que en el análisis de textos hay una descontextualización que no ocurre en la situación cara-cara. b) “Superar la dicotomía heredada Trascender la dicotomía heredada de Dilthey entre “explicar y comprender”” (p.338). Esta separación se refiere a que la explicación era para las ciencias naturales y la comprensión para las ciencias del espíritu. Ricoeur expresa que la hermenéutica debe avanzar y por ello su arco hermenéutico en el que se superponen ambos procesos, y se fundamenta en que los estudios semiológicos posibilitan la explicación, lo que niega su exclusividad en el naturalismo. Las otras dos condiciones se refieren a la necesidad de que esta hermenéutica no se vuelva una ideología.

De acuerdo con Flecha y Tortajada (1999, p.10-11), Tortajada y Pulido (2008, pp.6-9 -citan a Flecha, 2000-), así como Vila (2011, p. 12-13), desde la visión habermasiana, la educación implica un aprendizaje dialógico en el que a través de la interacción comunicativa se logre el consenso pedagógico. Illas (2010), por su parte, considera que el “...proceso hermenéutico, deslindado por Ricoeur como arco hermenéutico se asume desde la instancia de la comprensión, no para conocer sino para ser” (p.138), en otras palabras, es reflexivo, pues el interpretante va a ser transformado, esto implica que desde el diálogo oral o con el texto, se comprende a sí mismo y al otro. Esto supone un diálogo igualitario entre docente y discente, en el que el profesor sea un coordinador-mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el dueño del conocimiento; una inteligencia cultural en la que el lenguaje y la

acción posibiliten el entendimiento, la cooperación y la argumentación entre los actores del proceso educativo en aula, con el objeto de llegar a la transformación de la educación bancaria a la educación liberadora, a la emancipación.

Lo anterior se relaciona con lo planteado por Freire en la pedagogía crítica, en la que considera la educación existente como bancaria, por lo que el docente es el dueño del conocimiento y se lo transmite a sus alumnos, considerados como pizarras vacías. Este autor manifiesta que se debe transformar la educación: De bancaria a democrática (1973 y 1997), en la que se parte de las bases populares; del conocimiento de los pueblos; de su cultura y del diálogo constante, activo e igualitario entre docente y discente.

Freire (2004), también expresa que entre los saberes que debe tener el docente se encuentra el respeto a los saberes de los discentes (p.15), lo que se corresponde con el objeto de estudio de esta tesis: el habla regional-local. Precisamente, los estudiantes llegan al aula con el conocimiento social del lenguaje aprendido y practicado en su comunidad, lo que implica, según el mismo autor, que es necesario "...discutir con los alumnos la razón de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (p.15); esto supone, partir de ese saber comunitario llamado habla regional-local para llegar al conocimiento estándar de la lengua y adaptar sus variedades, a la situación lingüística en la que se encuentre; a la vez, se valoraría desde el aula, este saber.

En el siguiente diagrama, se observa una representación pedagógica desde la visión habermasiana, ricoeuriana y freireana:



Diagrama 1. El proceso educativo desde la visión habermasiana, ricoeuriana y freireana

En el aula de clases debe existir un diálogo transformador de mundos (objetivo, subjetivo y social como explicábamos en párrafos antepuestos, desde la visión habermasiana) que requiere de la acción comunicativa y de la acción estratégica en las que ambos interactuantes se fundamenten en la pretensión de validez. En otras palabras, debe basarse en un diálogo igualitario que promueva la emancipación del ser humano. Ya no se trata de la educación bancaria en la que el docente es el dueño del conocimiento, sino que es un proceso de enseñanza-aprendizaje en la que existe un diálogo igualitario, un aprendizaje dialógico en el que el lenguaje va más allá de la reproducción de la cultura y del pensamiento, dado que es transformador, es liberador y en el que tanto en la oralidad como en la escritura, se propicie el puente hermenéutico entre los interactuantes para el entendimiento de los discursos y textos.

Enfoques de enseñanza de la escritura

En la sección dedicada a la enseñanza de la escritura en las aulas de clases observadas se vislumbró que los docentes mantienen una enseñanza tradicional de la escritura, aunque algunos realizan actividades de escritura fundamentados en el aprender haciendo, todos se ocupan principalmente de la corrección del producto, específicamente de la ortografía y gramática, al igual que planifican lapsos o potencialidades dedicadas al análisis sintáctico o a las normas ortográficas de manera descontextualizada. Esto implica que la enseñanza de la escritura es bancaria: El docente es el experto y el alumno debe ser corregido.

También se indicó en el apartado mencionado, que desde el punto de vista del constructivismo, autores como Vaca Uribe (1999: 11 –word-), con cuya opinión coincide la investigadora, consideran que el problema radica en que los profesores desconocen los procesos mentales involucrados en la comprensión y producción, cómo es en sí el trabajo del docente constructivista, por lo que seguidamente, se presentan los modelos de enseñanza de la escritura para dar un breve aporte a cada docente:

Tabla 45. Enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura (lengua materna)*

Enfoque	Características	Fundamentación	Didáctica
Gramática	Gramática oracional (tradicional) o textual Prescribe la lengua Lengua estándar (castellano ibérico)	Estudios gramaticales (desde la Grecia antigua hasta la actualidad) Escolástica, conductismo	Currículo: Contenidos gramaticales El docente es un corrector de la sintaxis y de ortografía Textos: Clásicos literarios Estudiante pasivo
Funcional	Comunicacional Describe la lengua	Filosofía del lenguaje: Funcionalismo	Currículo: Usos de la lengua Adecuación

Enfoque	Características	Fundamentación	Didáctica
	Variedad dialectal	Sociolingüística	Textos reales Estudiante activo Necesidades comunicativas (tipos de textos)
Proceso	Escritores competentes e incompetentes Procesos cognitivos: Planificación, supervisión, evaluación y revisión.	Psicología cognitiva Humanismo	Proceso de composición Énfasis en el estudiante Particular Docente orientador
Contenido ecológico contextual	La escritura es un instrumento de aprendizaje Temas académicos (cada asignatura) Se relaciona con las otras áreas del lenguaje (leer, escuchar y hablar)	Psicología cognitiva	Investigación profunda del tema, procesamiento de la información, producción escrita. Énfasis en el contenido, pero también se corrigen los aspectos formales (ortografía y redacción) Se mantienen los procesos cognitivos Situaciones comunicativas (contexto): auténticas, institución escolar, ficcionalización.

Nota: Información tomada de Cassany, D. (1990) y Díaz Blanca, L. (2002)

En lo que atañe al enfoque gramatical, surge de la enseñanza de lenguas extranjeras (L2). Se fundamenta en la apropiación de las reglas gramaticales (Hernández Reinoso, 1999-2000, p.142), específicamente, las relacionadas con la ortografía y la morfosintaxis; esto implica, que la producción oral y escrita es gramatical. Cassany (1990), también señala que esta didáctica de la escritura se fundamenta en el dominio de las estructuras sintácticas, morfológicas y ortográficas (p.64), tanto desde la oración como en el texto, por lo que el docente cumple la función de corrector de la escritura.

El segundo, el comunicacional, se genera, al igual que el anterior, de la enseñanza de L2. Páez Urdaneta (1985), concibe que la enseñanza idiomática (EI) se asienta en el uso de la lengua; por lo que también se le conoce como enfoque funcional, pues se basa en cómo usar la lengua para lograr una adecuada comunicación. Es decir, se hace a un lado la enseñanza gramaticalista y se toman en cuenta todos los subsistemas de la lengua y es comunicativo-céntrica.

En otras palabras, con el enfoque comunicacional se busca el desarrollo de competencias que posibiliten la comunicación efectiva de las personas. En este enfoque, se privilegia el partir del dialecto, la función del lenguaje y el aprendizaje por tareas; esto es, el para qué de la escritura. Según Cassany (1999), en el enfoque comunicacional el uso lingüístico es guiado por los propósitos y no por las estructuras sintácticas (p.4), a diferencia del anterior modelo. Por ejemplo, se requiere escribir una carta formal, pues se leen varias cartas de contexto semejante al que se necesita; se estudian los documentos, sus características, el estilo y actos de habla, la coherencia y la cohesión; se realizan prácticas de escritura; se escribe la carta; finalmente, se corrige la carta. Nuevamente, el docente actúa como corrector, ya no de la ortografía y de la gramática, sino “de los errores que dificultan la comprensión y que podrían enturbiar el significado del texto” (Cassany, 1990: 70); esto es, corrige o busca la adecuación comunicacional del texto.

En el tercero, el de la escritura como proceso, se busca la formación de escritores y lectores competentes; por lo que se considera que deben enseñarse las

actitudes que han de tenerse hacia la escritura y las habilidades como escritor y lector (Cassany, 1990), es decir: toman en cuenta al lector, la función comunicativa y el contexto, usan las estrategias cognitivas y metacognitivas, realizan borradores; por último, examinan constantemente el fondo y la forma. De acuerdo con Flower y Hayes (1981, p.370), el modelo de proceso tiene las etapas: Supervisión constante, planificación (supone la organización, conocimiento del tópico y de la audiencia, el establecimiento de metas), la escritura y la revisión (supone la evaluación y revisión por parte del mismo autor). La revisión debe ser parte de todo el proceso, por lo que se reescribe o se producen diversas versiones del texto hasta que el monitor o autor considera el producto final. El docente ya no es corrector, sino un orientador (puede ser el supervisor o monitor) del proceso escritural y durante el proceso surge la revisión y corrección.

En el de contenido o ecológico, de acuerdo con Cassany (1990) (pp.77 y 78) se trabaja la escritura en relación con tópicos académicos y el contexto; además, tiene las siguientes fases: Investigación profunda de un tema, procesamiento de la información y producción de escritos. Entre sus características se tiene: 1) Textos ajustados a la situación comunicativa o contexto: reales o auténticos que incluyen textos extraescolares o los propios del discurso escolar, los de ficcionalización, en los que se simula la situación y se elabora el texto. 2) Tipo de texto según la función: narrativos, retóricos. 3) Se mantienen las estrategias cognitivas y metacognitivas. 4) El contenido o fondo tiene mayor importancia que la forma.

Según Cassany (1990: 78), un ejemplo de este enfoque debe considerar: investigación profunda de un tema, procesamiento de la información, la planificación, elaboración y revisión del texto. Es interesante señalar, que este tipo de enfoque se puede realizar conjuntamente con docentes de otras asignaturas, en las que, por ejemplo, planifiquen en conjunto el docente de Castellano con el de Historia de Ciencias de la Naturaleza y elaboren una investigación sobre un tema de las áreas distintas a la de lengua, por lo que el docente de Castellano se encargaría de asesorar sobre la forma, la situación comunicativa, mientras que el otro, sobre el tópico en sí.

Se puede observar que en el primer enfoque, el gramaticalista, se sustenta en una educación bancaria, en la que el docente es el dueño del conocimiento y debe “colmar” a sus estudiantes de las normas ortográficas y morfosintácticas. En los otros modelos, hay una búsqueda de la democratización de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, dado que se concibe la escritura como un proceso de reflexión y de resignificación de lo escrito antes, durante y después del acto de escribir. De acuerdo con Freire (2010), “al pensar guardo en mi cuerpo consciente y hablante la posibilidad de escribir, de la misma manera en que al escribir continuo pensando y repensando tanto lo que se está pensando como lo ya pensado” (p.24). Es decir, el acto de escribir no inicia cuando se toma el lápiz o se pulsan las teclas de la computadora, sino que comienza desde el momento en que se empieza a estudiar, a leer diversos textos para analizar sobre lo que se va a escribir; se mantiene el proceso reflexivo durante la planificación de lo que se va a escribir y el cómo; así como después cuando se revisa el borrador y se reconstruye el texto.

Precisamente, este proceso de reflexión y de revisión posibilita el diálogo entre el autor del texto (discente) y el docente, dado que se trata de un reconocimiento de la creación del estudiante, en el que ambos interactuantes argumentarán cara-cara o desde la distancia cultural que supone la escritura. Sin embargo, este alejamiento que ocurre en la escritura (según Ricoeur, 2002) entre el escritor y el lector, en el aula de clases puede eliminarse, pues el docente (lector) tiene la facilidad de lograr el encuentro dialógico con el autor.

En fin, la enseñanza de la escritura desde un enfoque ecléctico debe considerar no solo los contenidos gramaticales (estos deben tratarse de manera contextualizada, lo que supone la lectura de textos completos y partir de ellos para la realización de inferencias sobre la ortografía y sintaxis presentes), sino que debe concebir la escritura como un proceso de reflexión constante en la que el autor construye y reconstruye el texto, por lo que es necesario que se propicie el uso, la revisión y edición de borradores; así mismo, debe tomar en cuenta, los tipos de textos, por lo que se le debe brindar a los discentes, la oportunidad de leer y escribir en el aula ya

sea ensayos, artículos de opinión, informes técnicos, cartas, cuentos, novela, poesía, entre otros, durante todo el año escolar y no tan solo en un objetivo. Además, debe considerar la identidad nacional desde el uso y valoración del dialecto en la oralidad y en la escritura (tópico que se trata en el siguiente apartado).

Ahora bien, es importante relacionar estos enfoques con el currículo vigente en el país, con el objeto de reflexionar sobre cuál se sustenta y cómo puede adecuarse a la tesis. Para ello, se revisará el programa oficial.

La Educación Básica en Venezuela ha tenido, en menos de 20 años, cuatro cambios curriculares: El primero, a finales de la década de los noventa, en la que se oficializó el Currículo Básico Nacional (CBN) para lo que se denominaba, en aquel entonces, primera y segunda etapas de la escuela básica. El segundo, en el 2007, cuando el ente encargado de la educación publicó el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) o también conocido como Sistema Educativo Bolivariano (SEB), para todos los grados de la Educación Básica (primaria y secundaria).

Según Rodríguez Trujillo (s/f), este último documento "...fue objeto de severas críticas de parte de los docentes, ante las insuficiencias pedagógicas, el sesgo ideológico, la irrelevancia de sus contenidos, la organización, el estilo de redacción, como también por el proceso vertical e inconsulto seguido en su elaboración..." (p.58). Este tipo de críticas llevó al gobierno nacional y al Ministerio de Educación a no hacer oficial el SEB, posteriormente, elaboró una serie de libros-textos de la Colección Bicentenario (lo que se considera el tercer cambio curricular); además, se crearon las Canaimas, mini portátiles que tienen pre-establecidas una serie de contenidos educativos.

Durante el año escolar 2016-2017, se usó un nuevo plan de estudio titulado: "Proceso de cambio curricular en Educación Media Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión (septiembre, 2015) y para el presente año escolar, 2017-2018, ya el Ministro de Educación Elías Jaua Milano anunció un nuevo currículo educativo que contará con 14 áreas de formación, entre las que se encuentra la materia de Lengua o

Castellano (En: <http://www.me.gob.ve/index.php/noticias/85-noticias-2027/agosto/3240-inicio-del-ano-escolar-2017-2018-contara-con-14 areas-de-formacion>).

En el caso de la presente revisión, se utilizó el diseño curricular del año escolar 2016-2017, por ser el que se encuentra aún vigente y cuyo documento puede ser descargado del portal del Ministerio de Educación (En: <http://www.me.gob.ve/images/PDF/Documento-General-PTC.pdf>). Este tiene los siguientes componentes: Finalidades educativas (basadas en el art. 15 de la LOE: creatividad, participación protagónica, poder popular, democracia, identidad que va desde lo local a lo universal, democratización del saber, entre otros, p. 36-37), referentes éticos y procesos indispensables (fundamentado en los valores expresados en la CRBV, entre los que se mencionan: Vida, libertad, justicia, igualdad, solidaridad...p.38), Temas o problemáticas indispensables que recuerdan a los ejes transversales del currículo básico nacional, dado que posibilitan la integración entre las áreas de formación (algunos de estos: Democracia participativa y protagónica, equidad de géneros, sociedad multiétnica y pluricultural, ideario bolivariano, unidad latinoamericana y caribeña, ciencia tecnología y sociedad, comunicación y medios, adolescencia y juventud: sexualidad responsable y placentera, p. 56-57) Áreas de formación, entre las que se encuentra “Lengua”.

En cada área se observan los siguientes elementos a) Temas generadores: en los que se debe partir de lo conocido, de lo local. b) Referentes teórico-prácticos: Cabe decir que estos dos tipos de temas (generadores y teórico-prácticos) nos hace pensar en los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. c) Temas de conceptualización, generalización y sistematización: en los que se expresan lo que podría considerarse como actividades o procesos de evaluación.

En lo que alude a los contenidos, en el diseño curricular del año escolar 2016-2017, se constata la valoración del español de Venezuela como manifestación de la cultura y de la identidad. Precisamente, en cada año escolar hay, al menos, un tema

generador en el que se trabaja con la identidad cultural fundamentada en el lenguaje oral y/o escrito.

Cuadro 53

La identidad cultural en el área de Lengua del currículo vigente

Año	Tema generador	Tejidos temáticos	Referentes teórico-prácticos	Temas de conceptualización, generalización y sistematización
1ero	Las lenguas que hablamos en la República Bolivariana de Venezuela	<p>El habla de nuestra comunidad</p> <p>El valor de las variedades regionales como patrimonio de nuestra venezolanidad</p> <p>La lengua materna como base fundamental de identidad y arraigo cultural</p>	<p>Lengua oral y lengua escrita.</p> <p>Los marcadores interaccionales.</p> <p>Variaciones de la lengua que se habla en Venezuela.</p> <p>Sufijos y prefijos en el habla venezolana</p> <p>Palabras derivadas y compuestas</p>	<p>Las lenguas y el idioma.</p> <p>La lengua materna y su importancia para el reconocimiento de identidad y diversidad lingüística.</p> <p>Elaboración de un atlas sociolingüístico del habla de Venezuela que incluya los idiomas de los pueblos indígenas de Venezuela.</p>
	Lengua e identidad	<p>La reconstrucción de la historia propia y la identidad</p> <p>Elaboración de textos, libros, afiches, periódicos o revistas donde se recoja las historias de las abuelas y los abuelos: cuentos, chistes, historias</p> <p>El lenguaje y el desarrollo de sentimientos de pertenencia</p> <p>Consecuencias de la pérdida de identidad personal, familiar, comunal y nacional</p>	<p>Fenómenos de la oralidad: La diptongación en el lenguaje oral. Tiempos verbales. Adjetivos con grado superlativo. Repeticiones léxicas.</p> <p>Palabras compuestas, palabras derivadas. El adverbio. y la variedad de sus significaciones. El habla coloquial en la República Bolivariana de Venezuela.</p> <p>Lectura de mitos, fábulas, novelas,</p>	<p>La producción textual y las posibilidades de su desarrollo.</p> <p>Importancia de la cohesión y coherencia al plasmar las ideas por vía escrita.</p> <p>La identidad en el fortalecimiento.</p> <p>La identidad del ser humano como parte de la naturaleza</p>

Año	Tema generador	Tejidos temáticos	Referentes teórico-prácticos	Temas de conceptualización, generalización y sistematización
		<p>Organización de una conferencia: la importancia de la escritura como medio en el fortalecimiento de la identidad personal, familiar, comunal y nacional</p> <p>Elaboración de compilación familiar redactando textos sobre historias, biografías, autobiografías, cuentos y saberes familiares</p>	<p>ensayos, historietas, poemas</p>	
2do	Identidad y preservación de nuestras culturas	<p>Compilación de textos literarios de tradición oral de la comunidad (coplas, décimas, glosas, mitos leyendas, entre otros).</p> <p>Recetas tradicionales.</p> <p>Nuevas creaciones artísticas y literarias basadas en la herencia cultural de la comunidad.</p>	<p>Textos de tradición oral: La adivinanza, el romance, cuentos, mitos leyendas.</p> <p>Tipos de textos: expositivos, narrativos, poéticos, dialogados, instruccionales.</p> <p>Características y variedades de los mismos.</p> <p>Compilaciones y antologías</p> <p>Ortografía, gramática y sintaxis aplicada a la producción de textos.</p>	<p>Elaboración de libros o revista virtual con las producciones y acervos populares propios de la comunidad región y país: cuentos, adivinanzas, refranes, recetas, poemas, cantautorías de cultores y cultoras populares, entre otras.</p>
	La escritura y nuestra identidad cultural	<p>Los idiomas oficiales de la República de Venezuela.</p> <p>La lengua como elemento de identidad y soberanía</p> <p>El uso de nuestros idiomas oficiales al emplear las tecnologías</p>	<p>Tipos de textos: expositivos, narrativos, poéticos, dialogados, instruccionales.</p> <p>Características y variedades de los mismos.</p> <p>Propósito, estructura y planificación para su escritura.</p>	<p>El valor de la propia palabra y la importancia de mostrar nuestra venezolanidad-.</p> <p>Escribir sobre experiencias vividas para dejar memoria de lo que somos, temas sobre deporte, canciones, sueños,</p>

Año	Tema generador	Tejidos temáticos	Referentes teórico-prácticos	Temas de conceptualización, generalización y sistematización
		<p>Implicaciones económicas, sociales, internacionales que tiene la desaparición de la lengua materna. Implicaciones que tiene la vergüenza de la propia lengua para la soberanía de la República Bolivariana de Venezuela.</p> <p>Causas y efectos de la desaparición de las lenguas de pueblos originarios.</p>		autografía, historias y disfrutar al hacerlo
3er	Alimentación, cultura y literatura	<p>Elaboración de registros de las potencialidades de siembra que hay en las viviendas y áreas comunes de la comuna comunidad y su aporte hacia la construcción de la soberanía alimentaria</p> <p>Investigación sobre las costumbres alimenticias de la comunidad (encuestas, entrevistas, documentación histórica).</p> <p>Relación entre las costumbres alimenticias, la cultura y la transculturación alimentaria: de dónde viene la materia prima para nuestros alimentos, semillas y alimentos, importados, semillas y productos transgénicos.</p> <p>Elaboración de trípticos con las propiedades nutritivas</p>	<p>La investigación documental</p> <p>El debate, el panel, el simposio, la mesa redonda, el foro, las reuniones, las mesas de trabajo, las asambleas, las mesas técnicas, los comités de trabajo. El discurso expositivo</p> <p>El texto argumentativo</p> <p>El ensayo</p> <p>El cuento.</p> <p>Figuras literarias: símil, metáfora, humanización, hipérbole.</p> <p>Ortografía, gramática y sintaxis aplicada a la producción de textos.</p>	Organización y creación de productos colectivos comunitarios que permita la divulgación y socialización del desarrollo de la escritura, a partir de la lectura, la investigación y la escucha de planteamientos surgidos en los debates, paneles, simposios, video foros y conferencias y actividades organizados sobre el tema de soberanía alimentaria

Año	Tema generador	Tejidos temáticos	Referentes teórico-prácticos	Temas de conceptualización, generalización y sistematización
		<p>y medicinales de los alimentos. Textos literarios que reflejan el pensamiento y la imaginación humana entono al tema alimenticio.</p> <p>Mitos de creación de nuestros pueblos originarios</p> <p>Literatura oral en torno a los productos del campo y la alimentación: Coplas, cantos, décimas, refranes.</p> <p>Cuentos, novelas y poemas (el problema de las tierras y la cosecha).</p> <p>Creación de textos a partir del tema de la soberanía alimentaria, la alimentación, el agro, la naturaleza y la preservación del planeta.</p>		
	El lenguaje oral y la identidad	<p>Reflexión sobre el valor de la palabra, consecuencias de lo que se dice y los compromisos que se adquieren.</p> <p>El escritor y escritora y el empleo del lenguaje informal. El lenguaje informal en la expresión escrita y su atribución a una clase social.</p> <p>Esteretipos sociolingüísticos asociados a la clase social y al origen étnico en la literatura.</p>	<p>La oralidad. El discurso.</p> <p>Diversidad Lingüística y sus manifestaciones.</p> <p>La representación de la oralidad en la escritura.</p> <p>Esteretipos sociolingüísticos y discriminación.</p>	<p>La lengua como base de expresión literaria para perpetuar nuestras raíces de venezolanidad y defenderla.</p> <p>Organización y creación de productos colectivos comunitarios que permita la divulgación y socialización de la producción literaria según las potencialidades e inclinaciones de las y los estudiantes</p>

Año	Tema generador	Tejidos temáticos	Referentes teórico-prácticos	Temas de conceptualización, generalización y sistematización
		<p>El lenguaje hablado y el reconocimiento de la voz de los distintos pueblos.</p> <p>Elaboración de textos con diversidad de géneros literarios empleando la riqueza de las expresiones del habla propio y de otros países latinoamericanos y caribeños.</p>		

Nota: Información tomada de Proceso de cambio curricular en Educación Media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión (2015).

En el cuadro 53, se constata que hay temas generadores en cada año escolar relacionados con la identidad cultural y el habla regional-local. Específicamente, en Primer año: a) Las lenguas que hablamos en la República Bolivariana de Venezuela, b) Lengua e identidad. Segundo año: a) Identidad y preservación de nuestras culturas, b) la escritura y nuestra identidad cultural. Tercer año: a) Alimentación, cultura y literatura, b) el lenguaje oral y la identidad

Esto implica la valoración de la lengua desde un punto de vista sociolingüístico, en el que se considera que "...cumple un rol fundamental en la construcción de la cultura a la vez que manifiesta la adecuación del hombre con su pensamiento, una relación argumentadora de su realidad, un vehículo de expresión, descripción y abstracción (Ramos, 2000: 423), en otras palabras, la lengua va más allá de ser solo un instrumento de comunicación, puesto que es constructora de la cultura, es transformadora de la sociedad; por lo que se constata que se valora el español de Venezuela, la cultura indígena latinoamericana, así como de la literatura nacional y continental y la igualdad de género.

También se busca el desarrollo del pensamiento crítico, mediante la producción de textos argumentativos, el debate y las discusiones grupales y el análisis crítico de los medios de comunicación. Esto coincide con lo dicho por Habermas (1999), quien destaca el uso de textos como los mencionados, puesto que este tipo de discurso posibilita el tomar postura reflexiva y crítica.

Se aprecia en el documento, que se trabajan las cuatro áreas del lenguaje: Hablar, escuchar, leer y escribir. Específicamente, en el currículo venezolano se plantea que “El área de formación está orientada a aprender a desenvolverse en la escritura y la lectura...” (p. 179) lo que coincide con lo expresado por la UNESCO (2013, p.59) acerca de las competencias básicas que se deben considerar en el currículo se encuentran: las básicas (lectura, escritura y matemática) y las transferibles (pensamiento crítico, resolución de problemas, acciones de promoción, desarrollo sostenible). Igualmente, la UNESCO (2000 y 2013, p. 17 y 62, respectivamente), también señala entre sus reformas de la enseñanza, el diseño y uso de un currículo innovador, fundamentado en la lengua local, en las experiencias de los docentes y estudiantes, con la conceptualización clara y precisa de los conocimientos, actitudes, valores y competencias aspiradas

En lo pertinente a la enseñanza de la escritura, en el currículo venezolano se puntualiza que se fundamenta en el enfoque comunicativo o funcional de la lengua (p.180). En este modelo se concibe que la enseñanza idiomática (EI) resida en el uso de la lengua, pues se basa en cómo usar la lengua para lograr una adecuada comunicación (Páez Urdaneta, 1985). Esto supone que se hace a un lado la enseñanza gramaticalista y se toman en cuenta todos los subsistemas de la lengua y comunicativo-céntrica. En otras palabras, con el enfoque comunicacional se busca el desarrollo de competencias que posibiliten la comunicación efectiva de las personas. Esto implica que se considera su enseñanza desde el uso efectivo que hacen sus hablantes; por ello, se parte del español de Venezuela, de sus fenómenos fonéticos y morfosintácticos para llegar al uso del español estándar, sin menospreciar el habla venezolana. Por ejemplo, el tema generador “Las lenguas que hablamos en la

República Bolivariana de Venezuela” de primer año, se inicia con el habla de la comunidad; luego, se pasa a las hablas regionales, al español hablado en Venezuela y en América. Para ello, los referentes teórico-prácticos aluden a la lengua oral y escrita, las variedades; mientras que en el tema de conceptualización, generalización y sistematización, se corresponde con la “elaboración de un atlas sociolingüístico del habla de Venezuela” (p.183).

A la vez, se observa que la escritura se trabaja de la mano de la lectura, lo que coincide con lo expresado por Ricoeur (2006), al concebir la lectura como “el polo complementario” de la escritura (p.55). En otras palabras, la producción escrita, es al mismo tiempo, comprensión de la escritura; esto es, el lector se apropia de lo escrito por otro autor, lo que supone su transformación como interactuante. Desde la didáctica, supone además del desarrollo del pensamiento crítico, la posibilidad de apropiarse de las competencias escriturales: conocimiento y reconocimiento de la estructura y estilo de texto, el estilo de escritura, la sintaxis, la coherencia, la cohesión y, por supuesto, el contenido; en fin, se apropia de lo que Cassany (1996) llama “forma y fondo” (p.14).

En el currículo, se percibe esta apropiación de forma y fondo de la siguiente manera: En el tema generador “Identidad y preservación de nuestras culturas” de tercer año, se compilan los textos literarios orales de la comunidad, las recetas tradicionales, se trabajan los tipos de texto y sus características, la ortografía y la sintaxis “aplicada a la producción de textos” (p.192) y se escriben libros o revistas virtuales con las producciones compiladas; además, se busca que los estudiantes creen sus propios textos basados en “la herencia cultural de la comunidad” (ídem). Es, por tanto, un tema generador en el que además de la lectura y la escritura, también es complementaria la oralidad.

Además de evidenciarse la primacía del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua materna (L1) y de su escritura, también se observa que se fundamenta en los enfoques de contenido y de proceso. Por ejemplo, en el último tema generador de segundo año, “La escritura y nuestra identidad cultural”, se

específica en los referentes teórico-prácticos, los “propósitos, estructura y planificación de la escritura” (2015, p.193. 2017, p.81); esto se refiere al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura.

En lo que respecta al enfoque de contenido, en este modelo se mantienen las estrategias cognitivas del enfoque de procesos (Díaz, 2002, p.3 –pdf-). Para Cassany (1990), los escritores producen textos relacionados con el currículo, específicamente, sobre las asignaturas del plan de estudio (p.77). En el currículo del año escolar 2016-2017, se observa no solo la escritura de textos alusivos al castellano, sino que además se globaliza con otras asignaturas y se tratan tópicos relacionados con temas sobre la discriminación, la cultura venezolana y latinoamericana.

En lo que atañe a la evaluación, en el actual currículo se expresa que el docente, año escolar tras año escolar “...más allá de poner notas, CUALIFICA los procesos para darle continuidad EN UNA ENTREGA PEDAGÓGICA sincera y hermosa...” (p. 22). Esto hace suponer que a partir del año escolar 2016-2017, la evaluación es cualitativa. Entre los criterios que pudiesen considerarse para la evaluación en el área de Lengua, el mismo currículo los plantea con “...fines puramente ilustrativos...” (p.210): Escribe de forma eficiente, las personas comprenden lo que escribe. Utiliza la escritura para sistematizar y organizar la información y construir nuevos conocimientos. Utiliza la lengua escrita para crear y recrearse. Utiliza la lengua escrita para enviar mensajes, solicitar, expresar opinión (ídem). Se evidencia nuevamente en estos criterios, el enfoque comunicativo o funcional de la escritura.

De acuerdo con Freire (2010), la evaluación de la práctica posibilita repensar sobre la misma práctica (p.30) Cabe decir que aunque el autor se refiere a la evaluación de la práctica docente, se puede vincular a la del estudiante como escritor. Por ello, es importante, que se asuma la escritura como un proceso en el que se construye y reconstruye el mensaje, por lo que se edita y se reedita, es decir, no puede considerarse solo la revisión del producto, sino que debe existir ese diálogo en la que el autor-estudiante pueda argumentar sobre su creación y el lector-docente pueda orientar sobre la escritura texto. Al considerarlo de esa manera, se evalúa la práctica

de la escritura, docente y estudiantes reflexionan sobre el discurso escrito; por lo que se resignifica el texto, pues puede reconstruirse.

Se puede decir, entonces, que en el proceso de transformación curricular se apoya la presente tesis, dado que se considera el dialecto como tema generador para la construcción de la identidad. Además, en cuanto al enfoque de enseñanza de la escritura, la investigadora coincide con Cassany (1990), quien opina que debe tomarse en cuenta lo mejor para los estudiantes, lo que implica "...el mejor enfoque...una mezcla rara de todas las posibilidades"; esto significa que el docente de lengua no debe apoyarse en un enfoque puro, dado que cada uno tiene elementos importantes que van a incidir positivamente en el proceso instruccional. Por ejemplo, uno de los componentes de la lengua, es la gramática; por lo que no debe ser excluida en la enseñanza del castellano, sin embargo, tampoco debe fundamentarse únicamente en ella, dado que no posibilita el aprendizaje eficiente del idioma.

El habla regional-local

M (Marcio). Maravíllome mucho que os parezca cosa tan estraña el hablar en la lengua que os es natural Dezidme, ¿si las cartas de que os queremos demandar cuenta fueran latinas, tuviérades por cosa fuera de propósito que os demandáramos cuenta dellas?

V (Valdés). No, que no la tuviera por tal.

M. ¿Por qué?

V. Porque he aprendido la lengua latina por arte y libros, y la castellana por uso, de manera que de la latina podría dar cuenta por el arte y por los libros en que la aprendí, y de la castellana no, sino por el uso común de hablar; por donde tengo razón de juzgar por cosa fuera de propósito que me queráis demandar cuenta de lo que sta fuera de toda cuenta.

Juan de Valdés "Diálogo de la lengua" (1535)

En este extracto de De Valdés se manifiesta la exaltación de la lengua materna, específicamente del castellano, en una época en la que se consolidaba la unión de la península ibérica y la lengua traída de Castilla tomaba el valor de lengua oficial de España. Precisamente, en el renacimiento, hubo no solo un retorno al pensamiento antiguo, sino que además, fue naturalista por lo que se fomentó el estudio de las lenguas nacionales y se fue dejando el cultivo del latín (Lapesa, 1981: 300). Debido a esta búsqueda del desarrollo de la lengua vernácula, Juan de Valdés expresa en su diálogo ese complejo de inferioridad al usar la lengua materna, en lugar del latín, idioma en el que fue instruido; posteriormente, alega a favor del uso y estudio del castellano, por lo que hace un tratado de la lengua castellana que reúne desde el origen de esta lengua y de las otras lenguas habladas en España, hasta su parecer en cuál lengua es más cercana al latín: la castellana o la toscana, pasando por los aspectos gramaticales, ortográficos y de estilo del castellano de esa época.

Ahora bien, ese menosprecio lingüístico como pudo observarse es de vieja data y aún se mantiene, ya no con el latín sino con otros idiomas como el francés o el inglés (Rosenblat, 2004: 7-9), así como con las mismas variedades del español. Tres siglos después de Valdés, al otro lado del océano Atlántico, Andrés Bello también propone un tratado del idioma castellano, pero este, como dice el autor en el prólogo: “No tengo la pretensión de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispanoamérica” (p.24), lecciones estas que se deben dar, dada la evolución propia de las lenguas y

No se crea que recomendando la conservación del castellano sea mi ánimo tachar de vicioso y espurio todo lo que es peculiar de los americanos. Hay locuciones castizas que en la Península pasan hoy por anticuadas, y que subsisten tradicionalmente en Hispanoamérica; ¿Por qué proscribirlas? Si según la práctica general de los americanos es más analógica la conjugación de algún verbo, ¿por qué razón hemos de preferir la que caprichosamente haya prevalecido en Castilla? (Bello, p.25).

Es ineluctable que Bello en su gramática tiene un pensamiento hispanoamericanista, en el que enaltece el castellano de la tierra americana, eso sí, siempre que se encuentren conformes a la “...pureza y corrección del lenguaje” (ibid, p.25). En esto último, se evidencia el criterio de corrección gramaticalista, lo que no es contrario a la formación de nuevas voces, de variedades morfosintácticas y fonéticas.

Un siglo después, Rosenblat (1977) expresa que “La visión del purismo es estrecha y falsa” (p.111) al considerar que en España este surge por influencia francesa, se basa en el castellano de Madrid, por lo que deja por fuera el español de Andalucía, de Málaga, de América, aun cuando “El castellano popular de Venezuela y de toda Hispanoamérica, como el de las distintas regiones de España, prolonga viejas tendencias que actuaban ya sobre el latín hace dos mil años y que actúan de manera análoga sobre todas las lenguas del mundo. Las lenguas están en permanente evolución (Rosenblat, 2004: 11). Esta evolución es la que posibilita la existencia de las lenguas, sus cambios, su adaptación a las tecnologías y a nuevas formas sociales, la economía lingüística, la creación de neologismos, la castellanización de vocablos extranjeros, el convivir con otros idiomas en la conquista.

Hoy en día, entre los lingüistas está muy claro que las lenguas se transforman, que existen variedades tan respetables como la lengua estándar, por lo que hasta la misma Academia ha incorporado a su diccionario común (2014, 23ª edición, p. x) un gran número de voces del Diccionario de americanismos (de la misma academia, 2010), ha incluido 10 venezolanismos (Francisco Javier Pérez, Presidente de la Academia Venezolana de la Lengua en entrevista a Últimas Noticias (citado por El Impulso, 11 de mayo de 2015).

Es importante que las instituciones educativas busquen la superación del rol prescriptivo y ajustado a las normas del español peninsular. Lapesa Melgar (1992) expresa entre los puntos para ir superando el papel moderador-prescriptivo de la Real Academia española. Entre ellos: “... Admitir y proclamar que la versión culta

peninsular de la lengua española no es la única legítima: tan legítimas como ella son las versiones cultas de cada país hispanoamericano... Rechazar la pueblerina tendencia a caricaturizar o menospreciar los modos de hablar de nuestra lengua admitidos en otros países del mundo hispánico... Aplicar estos principios a todos los grados de enseñanza.” (pp.281-282). En otras palabras, en los diferentes grados y años escolares se debe fomentar la valoración de las variedades dialectales del castellano.

Al respecto, Tusón Valls (1991) plantea que la sociolingüística aporta variados aspectos que son importantes para la enseñanza de L1. Entre ellos, posibilita la reflexión de los usos lingüísticos y de la actitud ante estos usos; así como el diagnóstico, planificación y evaluación de actividades que permitan esos usos, desde la adhesión a las diferentes situaciones comunicativas (p.6-7). En otras palabras, favorece la valoración del habla regional-local desde su uso y estudio. Cabe señalar, que entonces, en el aula de clases debe concebirse el análisis de estos usos, con el objeto de enaltecer los dialectos del castellano hablado en Venezuela e identificarse como venezolanos y llaneros que no se avergüenzan de su habla, por ende, se lograría romper con la prescripción del español ibérico.

Por su parte, Ramos (2000) expresa que

El proceso de construcción de identidad está vinculado al contexto social en el que se desenvuelven los individuos, a su cultura, a “la red de significados” con los que, precisamente se expresa de la identidad y buena parte de esos significados están contenidos en las formas léxicas (muchas de ellas recogidas en los diccionarios de regionalismos y, al ser legitimados, incorporados a los diccionarios generales de la lengua), en el habla, que nos permite dar cuenta y darnos cuenta de nuestro ser y estar en el mundo (p. 431).

En este planteamiento de Ramos se aprecia el sentido de identidad cultural que existe en el dialecto, en el léxico de cada región o localidad. Es el sentir de un barquisimetano cuando usa “¡Naguará!” (También “¡Na’ guará!”). Al igual que la

carga histórica que lleva consigo el voseo verbal usado en Guanare, dado que es huella del castellano traído por los españoles andaluces y que en la actualidad no goza del prestigio lingüístico del uso del usted o del tú. También es el sentir de un andino cuando prefiere el uso de “usted” en lugar de “tú”, o del marabino cuando solo le queda decir: “¡Qué molleja!”. El léxico regional-local tiene, entonces, sentido histórico, afectivo y social; por lo que es ineluctable que en las instituciones educativas venezolanas se haga realidad el clamor que desde hace varias décadas se hace desde la sociolingüística, desde los enfoques de enseñanza de la lengua materna: Se debe partir del dialecto para llegar al español estándar.

Al igual que los autores anteriores, en la pedagogía crítica de Freire, se considera que se debe partir del vocabulario regional-local para llegar a la alfabetización. Precisamente, entre las fases del método de alfabetización de adultos, hay que partir de la absoluta falta de cartilla, dado que este recurso posee palabras ajenas a la cultura de la persona; por lo que la primera fase es la obtención del universo vocabular (1997, p.109) con el cual se trabajará en las siguientes etapas del proceso de alfabetización. Son voces que son parte de la vida, de la cultura de los participantes. Surgen de las conversaciones sostenidas con ellos, de la convivencia con ellos, del diálogo. De allí emergen las palabras generadoras que van a usarse en las unidades de aprendizaje.

En la segunda fase, se realiza la selección del universo vocabular (1997, p.111), es decir, se escogen las palabras generadoras. Para ello, se deben tomar en cuenta tanto aspectos fonéticos como pragmáticos. Los primeros posibilitan el tomar en cuenta las diversas combinaciones y dificultades de una lengua silábica como el portugués y el castellano (específicamente, desde el aprendizaje de sílabas de menor dificultad hasta las de mayor dificultad como las trabadas). Los segundos, viabilizan el compromiso con el hombre por el hombre, con su cultura, con su realidad. Es evidente que Freire le da una gran importancia al conocimiento lingüístico local de los estudiantes, especialmente, el referido al léxico, dado que posibilita el acercamiento socio-histórico-afectivo entre docente y discentes.

Además del léxico, es importante recordar que la lengua tiene también elementos morfológicos, sintácticos, fonéticos y pragmáticos que se manifiestan de igual modo: como rasgos que identifican al hablante de una zona. Al respecto, Romero Neces (2011) hace un planteamiento semejante a los autores anteriores y en su tesis doctoral presenta un compendio pedagógico sobre el voseo zuliano, puesto que considera que es un rasgo identitario de un alto rango en la zulianidad, sin embargo existe un menosprecio ante su uso en situaciones distintas a las familiares o de cercanía entre los interactuantes. De manera semejante al Zulia, en Portuguesa, también ocurre un voseo (fenómeno morfofonético registrado por Nicotra Lucena, 1997, en Ospino, por Bravo Galíndez, 2009, en la ciudad de Guanare, así como en las aulas de clases observadas y en las entrevistas realizadas para la realización de la tesis -ver Momento V-), pero este solo es verbal. Es decir, tiene las formas de la conjugación como las del voseo zuliano, mas no utiliza el pronombre “vos”.

Así como Nicotra y Bravo detectaron el voseo verbal como reminiscencia del voseo que trajeron los españoles en la conquista, también identificaron otros fenómenos fonéticos. A manera de ilustración, en Ospino (Nicotra Lucena, 1997. Ospino es una región de Portuguesa ubicada a 30' aproximadamente de Guanare): Glotalización de /s/ posnuclear, velarización de /n/ posnuclear, lambdacismo, rotacismo, velarización de /p b t d/, ligazón fonética, diptongación, núcleo consonántico, traslación de acento, obstruyentización de /n/ posnuclear, glotalización de /f/ prenuclear y la elisión. En Guanare, se detectaron prácticamente los mismos fenómenos, no obstante, Bravo (2009) también localizó: labiodentalización de /b/ prenuclear, velarización de /b/ prenuclear y glotalización de /s/ prenuclear; de estos y del voseo verbal, señala la autora (ibid, p.120) que son fenómenos característicos de la ciudad de Guanare, capital de Portuguesa.

Lo indicado anteriormente es una muestra de que en la región ya se ha iniciado un banco lingüístico, lo que ayudaría a los docentes de Castellano al desarrollo de las clases, por supuesto, habría que sumarle la investigación que realicen conjuntamente con los estudiantes. Por ejemplo, en el currículo del año escolar 2016-2017 (2015:

183, 2017: 72) en “Temas de conceptualización, generalización y sistematización” se plantea la elaboración de un atlas sociolingüístico del habla de Venezuela que incluya los idiomas de los pueblos indígenas de Venezuela, lo que posibilita la investigación en y desde el aula.

Ahora bien, en el apartado dedicado al dialecto desde las observaciones participantes y las entrevistas (momento V de la tesis), así como en esta sección, se ha visto que el uso del habla regional-local son objeto de menosprecio en las instituciones educativas, por lo que no solo basta con evidenciar que existen, sino que hay que reflexionar sobre su uso como rasgos de identidad cultural. Para ello, hay que dialogar con los estudiantes. Autores como Freire, Habermas y Ricoeur consideran el diálogo como transformador.

Habermas (1999: 39) diferencia entre acción comunicativa (AC) y estratégica (AE); esto es, que cada interlocutor tiene su telos, por lo que busca informar, rogar (AC) o argumentar (AE); además, los hablantes expresan pretensiones de validez que se encuentran íntimamente relacionadas con “...las manifestaciones de valor aprendidas en su cultura...” (Habermas, p. 39). Este neologismo habermasiano supone una actitud hermenéutica entre los hablantes-observadores, pues implica la relación entre los valores aprendidos y aprehendidos por su cultura y la actitud reflexiva sobre estos. En otras palabras, la pretensión de validez se encuentra unida al contexto y a la subjetividad de los intérpretes. Es decir, el hablante al expresar su ilocución, tiene implícitamente unas intenciones, lo que es interpretado por el receptor, desde su cultura, desde su conocimiento del mundo, de sus valores, del conocimiento del contexto, desde su reflexión, por lo tanto, la validez estaría dada por el reconocimiento de estas intenciones y del cambio de conducta del receptor.

Ricoeur (2006: 36) plantea que “El discurso nos remite a su hablante, al mismo tiempo que se refiere al mundo”, es entonces, la cultura de la que habla Habermas. Al dialogar, el ser humano es racional y manifiesta su mundo. Además, en el diálogo, la interpretación (comprensión-explicación) se da de manera inmediata y no se descontextualiza (Ricoeur, 2002: 153 y 338), por lo que si hay incomprensión,

cualquiera de los interactuantes puede preguntar como un hermeneuta al estilo de Sócrates, puede solicitar la explicación del otro. Efectivamente, al hacer de manera inmediata el acto de interpretar, la reflexión también es simultánea, por lo que el diálogo es transformador de los interactuantes, en nuestro caso, de los docentes y discentes.

Para Freire, el diálogo es primordial en la didáctica. Tanto en “La educación como práctica de la libertad”, así como en “La pedagogía del oprimido”, el autor enfatiza en él, pues solo a través de este, se puede lograr el acto educativo. En el primer libro, señala que “...sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo...” (p.104). Supone, por tanto, la empatía y la igualdad entre los emisores↔receptores; por lo que es la vía para llegar a una verdadera educación democrática y crítica. En el segundo libro, plantea que la palabra posee dos dimensiones: acción y reflexión (p.70), debido a ello, únicamente a través del diálogo, se puede actuar, transformar a los hombres; a la vez, indica que el “...diálogo es una exigencia existencial” (p.71), pues posibilita la comunión entre los hombres, su pronunciación ante el mundo, ante los otros, es un evento de creación humana, de formación de la conciencia crítica, permite la humanización del ser humano. Lo expresado por Freire, manifiesta la vinculación de su enfoque pedagógico con la teoría crítica de Habermas y de Ricoeur, dado que plantean la importancia del diálogo como racional o transformador del mundo desde un punto de vista crítico y humanista.

Es indudable que el partir del uso y de la reflexión sobre el habla regional-local fortalece la identidad de cada hablante y posibilita un acercamiento entre docente y discente, dado que se rompe con el prescriptivismo del gramaticalismo y de la educación bancaria. Freitas Barros (2009: 88) considera que “El exceso de celo en la estima por los usos más elaborados puede conducir, sin embargo, al extremo contrario, absolutamente indeseable, que es el desprecio de las hablas populares y, peor todavía, el de los acentos locales...” (p.88). Esto es precisamente lo que ha

ocurrido en nuestras instituciones educativas: Existe un divorcio entre la lengua hablada en la cotidianidad del discente y la del aula, por lo que se tiende al menosprecio del dialecto, de la cultura del hablante.

Ahora bien, es importante destacar que se trata de valorar su uso, por supuesto, dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentre el escritor-interactuante, por lo que opinamos, al igual que Barrera Linares (2009): “En conclusión, el uso del lenguaje es prudencia y equilibrio. Lo importante es hablar o escribir de acuerdo con la situación, con el interlocutor o interlocutora, con el propósito, con la intención” (p.82); en fin, en el aula de clases se debe partir del habla regional-local, de su reflexión, de su valoración para llegar al habla estándar, de modo que cada discente pueda adaptarse a la situación comunicativa en la que se encuentre.

La literatura y el habla regional-local

En la literatura, se observa una valoración positiva hacia el habla regional - local. Esto no es nuevo, Lapesa (1981: 300) explica cómo los autores de la edad de oro española, a través de sus escritos, realzaron las lenguas vulgares, las lenguas nacionales, lo que impulsó, de alguna manera, el nacionalismo y la identidad cultural. Autores como Cervantes:

Es Cervantes uno de los escritores más interesados en las cuestiones de lenguaje: aborda repetidamente los problemas que preocupaban a los espíritus cultos de entonces... percibe y recrea con aguda intuición la variedad lingüística correspondiente a la diversidad de esferas sociales o a las distintas actitudes frente a la vida... el estilo típico de Cervantes es el de la narración realista y el diálogo familiar (Lapesa, 1981, pp. 332-333)

O también en el caso de Lope de Vega:

A esta concepción del drama correspondía una métrica variada y rica; expresión ingeniosa, engalanada y lozana, llena de lirismo; estilo fácilmente plegable, que, con ser personalísimo en Lope, resulta difícil de definir por su adaptación a las más diversas situaciones y personajes: tan pronto se amolda al tono brillante y conceptuoso de los galanes como a la ingenuidad del labriego o al desplante socarrón del criado... Lope de Vega, compenetrado con el alma del pueblo, asido fuertemente a la tradición nacional y a la poesía popular, no podía comprender, al menos en teoría, el desvío hermético de los cultos... (ibid, pp.340-341).

Ya desde el renacimiento, los grandes autores en lengua española resaltaron las variedades lingüísticas de la península ibérica, con el fin de oponerse a la primacía del latín como lengua culta ante las lenguas vulgares (del vulgo), o del cultivo del italiano (toscano) ante los de la lengua castellana, o del castellano ante el andaluz. En otras palabras, a través de la literatura y del cultivo del idioma vernáculo, se fortaleció el castellano como lengua materna y oficial de la Península.

Ante este hecho, y ante el gusto por la escritura literaria en los estudiantes entrevistados y observados (ver el apartado alusivo a la enseñanza de la escritura), es innegable que la literatura es un aspecto importante para la valoración del habla regional-local. Desde el punto de vista de la pedagogía crítica, Freire (2004) señala que "...la verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto". En otras palabras, la comprensión del texto involucra al lector con ese texto, hay una apropiación de la lectura y de su sentido. Al considerar esta afirmación con la valoración del habla regional – local, se puede decir que coincide con lo expresado con Illas (2010)

He aquí la posibilidad que genera la literatura local – regional: manejar una enciclopedia cultural y vivencial para la significatividad de la lectura, suscitar un encuentro entre el lector y las venas culturales que caracterizan su entorno; y, despertar una necesidad expresiva y re-creacional que se constituyan en motivación para la producción literaria (p.71).

El posibilitar la lectura de la literatura regional-local en nuestras aulas de clase, conlleva a un diálogo del discente-lector con el texto, en el que se busca la apropiación de ese texto, lo que Ricoeur (2006: 56) llama la “...otredad dentro de lo propio...”, lo que implica el acercamiento con el sentido del texto y con la cultura propia de la región o localidad y, por ende de su léxico. La lectura de la literatura regional-local en las aulas de clases es entonces, una práctica ontológica y axiológica, con la que el ser-lector se transforma en un ser-discente que valora su idiosincrasia desde el gozo y la vivencia en las que se involucra el estudiante con su región y localidad.

Ricoeur (2000) también plantea que la ficción supone la referencia a la historia, a la realidad (p.194), lo que implica que el discente-lector al comprender y reflexionar sobre el texto literario, va a conseguirse con los mundos de la imaginación y de la realidad actual o histórica, lo que posibilita el apropiarse de la cultura inmersa en el texto, en el caso planteado en esta tesis, en la idiosincrasia de la región llanera y, comprenderse a sí mismo como parte de esa cultura.

Precisamente, entre los discentes observados y entrevistados se apreció el gusto que tienen por las narraciones, y particularmente, las leyendas, sin embargo no se observó que en las aulas de clase hubiese la lectura de este tipo de texto literario, lo que es contrario a la cultura llanera, tan rica en historias de espantos que recorren las sabanas. Un ejemplo representativo de este tipo de narración, surgida en los llanos venezolanos, es “El silbón”, en el que se disfruta de un léxico y de una entonación (en el caso de la versión grabada) que va desde el español estándar del visitante y del narrador hasta la manifestación del habla llanera, en el caso de José Juan y de Juan Hilario:

Narrador: Se aclara el pecho aquel hombre y José Juan reconoce en la silueta del que se acerca al pequeño Juan Hilario, hombre de los mil caminos por llegar a una parranda. Hilarión o Juan Parrandas,

como todos lo llaman (se oyen ladridos de perros); los perros ladran y la noche llegó silbando.

José Juan: ¿Pa 'onde va porai, Juan Hilario, con esa noche tan fea?

Juan Hilario: Pa' la fiesta, mi compa, pa' la fiesta 'e Quebra' Seca, que dicen va a está muy buena ¿Usté no se anima?

José Juan: Caray, con tanta agua y esa noche tan oscura, mire cómo está el camino ¡anegaíto!...

En este breve fragmento de “El Silbón: Realidad y Leyenda” de Dámaso Delgado (1998, tomado de <http://letrasllaneras.blospot.com/2013/04/la-leyenda-de-el-silbon-damaso-delgado.html?m=1> y cuya versión oral (discografía) se puede conseguir en: <https://youtube.be/-of1kogNBgA>) se observa en primer lugar el cambio en el habla entre el narrador y los dos llaneros. En el primero, se deduce que es un hombre formado, viene de la ciudad y hace gala de una lengua estándar que posibilita el uso de venezolanismos como: “Se aclara el pecho...” y “parranda”. En los otros interactuantes, se percibe al llanero, al hombre de la sabana, al hombre expresivo con voces como: “noche tan fea”, “caray”, “anegaíto”, la omisión de consonantes, sílabas y ligazón fonética: pa 'onde va porai” o “pa la fiesta”. Esto demuestra que Dámaso Blanco, al igual que Lope de Vega y Cervantes, emplea por igual, sin menosprecio, el habla del citadino y el habla del llanero, con el fin de:

Narrador: Nuestra más alta aspiración, que esta producción artística – cultural hecha con cariño y con esfuerzo, sea como un llamado de voluntad y esperanza para todos los niños de Venezuela, para ellos el mensaje: (Declamador) Que aprendan a querer cada vez más a la patria a través de sus escuelas y que nada les detenga en su afán de superarse para hacerla cada día más libre. (Dámaso Blanco, El Silbón)

Es, por tanto, una narración y producción discográfica que promueve la idiosincrasia del llanero, del venezolano.

Otro tipo de relato propio de la región es el cacho, de tradición oral, en el que se cuenta la vida cotidiana del llanero con humor; acompañada del ritmo de cuatro, arpa y maracas:

Yo sí he visto cosas raras. Una vez vi una competencia, pero esa fue única. Yo creo que no harán otra competencia pues eso sucedió por allá, llano adentro donde llaman Terrón Seco. Ese es un pueblito llanero muy pintoresco pero diferente a los demás. Como será que frente a la catedral, donde está la casa 'e gobie[r^l]no, en vez de estar la Plaza Bolívar, había era una laguna, una laguna barrancúa y una vez que echó una creciente el río quedaron unos caimanes encerraos ahí y no se pudieron salir más nunca. Y la gente los alimentaba, les echaban sapos. Miren esos caimanes estaban relancinos de hambriao, hasta cotufas comían. Los caimanes eran la distracción de los muchachos, zumbándoles cotufas: Esos las atajaban en el aire "chof". Una vez que llegó las fiestas patronales de ese pueblo, en manos la directiva, de otros jóvenes, otras personas diferentes a los demás que hacían esas cosas, de esas tajadas de esas competencias de carrera de sacos, huevo en cuchara, carrera 'e burro o palo encebao, cochino ence... No no no, estos se salieron de lo cotidiano e inventaron unos juegos deportivos, entre los juegos deportivos que hicieron había ese: el que se atreviera a atravesar la laguna a nado donde estaban los caimanes...

Luis Ramón Márquez (En <https://youtube.be/BvfGSPXVL7o>)

En este fragmento del cachero Márquez, se reúnen diversos aspectos de la cultura llanera: el habla con su característica entonación y rasgos fonéticos como la elisión y el lambdacismo (gobie[r^l]no), el léxico que va desde el español estándar hasta regionalismos y localismos (como guate, vocablo que aparece un poco después y se refiere al andino de la región de Portuguesa-Lara, específicamente de la zona de Biscucuy, Boconó, Chabasquén), así como las costumbres de los pueblos en Venezuela, como las fiestas patronales y la zoonimia de la zona. Es por tanto, un texto con el que el discente-interpretante se apropia de la idiosincrasia de la región y puede verse como ser llanero.

Además de las leyendas y de los cachos, el llanero se caracteriza por ser un poeta (Tovar, 2005), es decir, es un coplero, es un cantante. El autor mencionado, docente Titular de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (Unellez), expresa que “En el poeta llanero la simbología emerge de su convivencia con el medio agreste y bello a la vez” (p.87). El símbolo en el llanero es, entonces una muestra de su ser, de su tierra, de sus vivencias. Este planteamiento coincide con Ricoeur (2006), para quien la metáfora es un símbolo y: “...no es un adorno del discurso. Tiene más que un valor emotivo porque ofrece nueva información. En síntesis, una metáfora nos dice algo nuevo sobre la realidad” (p.66). Este algo nuevo es la realidad del llanero, ya sea del hombre a caballo en la sabana:

“Viejo soguero, viejo soguero
Porque usted no pica el cuero
Del toro sardo cachú,
El que mató el caballo
Mi caballo cabos negros,
Cuando cogía cachilapos
En sabana abierta
A la luz de la luna de enero”

Joel Hernández, canción “Viejo Soguero”

O la realidad del hombre ciudadano que le canta a Andrés Eloy Blanco y denuncia el racismo aún existente en la religión y en el mundo:

“Hazle caso a Andrés Eloy,
Píntale un bello negrito
Para que su alma descansa
Tranquila en el infinito”

Yorman Tovar “Negro es un bello color”, 1989

Se ha visto, con estas muestras de textos de la región que en la literatura, la realidad es parte de ese mundo imaginario, en palabras de Ricoeur (2000): “Decir que

la ficción carece de referencia supone desechar una concepción estrecha de la misma que relegaría la ficción a desempeñar un papel puramente emocional” (p.194); por lo que la literatura se sustenta en lo real, en la historia, en lo cotidiano, en la cultura y parte de esa cultura es el lenguaje; lenguaje que posibilita la creación y la comprensión de lo que Ricoeur llama la metáfora viva, esta es “...la nueva predicación... una trama ficticia... una nueva congruencia...” (ibid, p. 197), o lo que es lo mismo, es el símbolo que es palabra y es texto al mismo tiempo, que es lo real-imaginario.

Ahora bien, al proponer la apropiación de la literatura regional-local en las aulas de clases, se plantea al mismo tiempo, la producción escrita de cuentos o cachos, de poemas o canciones en las que los discentes trabajen lo real-imaginario, con un lenguaje que vaya de lo estándar a lo regional-local y de este al estándar, es decir, al igual que los autores precedentes, valoren no solo la historia y la tradición, sino también el lenguaje del llanero. Por lo tanto, nuestros estudiantes se encontrarán en un constante diálogo de comprensión-producción escrita.

Para lograr lo anterior, los docentes pueden ayudarse de recursos como las computadoras Canaimas y de Internet. Puede enviarles a sus correos los videos, los libros en un formato como el pdf, para que estos lean. Puede crear un blog para la lectura y escritura, con lo que evitan el gasto de recursos económicos para la compra de hojas, bolígrafos (lápiz tinta, como dicen en Guanare).

Se puede pensar en un ejemplo como el siguiente: Comenzar con la discusión sobre apariciones ¿conocen la historia de algún espanto?, la combinación de la lectura de “El Silbón” y escuchar, al mismo tiempo, la grabación de Dámaso Delgado; conversar sobre la estructura del relato, del lenguaje usado, la vida del llanero, entre otros aspectos culturales presentes en el texto; luego, pedir que creen su propia historia de espanto o de encuentro con el Silbón, revisar el borrador conjuntamente con el discente, mejorarlo, llevarlo a una obra de teatro o de títeres, video o audio; dialogar sobre estas representaciones, la idiosincrasia, el lenguaje usado.

A nuestros discentes les gusta escribir, les gusta crear (eso se constató en las observaciones participantes y en las entrevistas), hay que posibilitar esos momentos de comprensión-producción de la ficción. Inclusive uno de los estudiantes recitó una de sus poesías en la entrevista:

Tu belleza
Tu belleza me inspira cada día
Tu sonrisa me llena de alegría
Como una explosión de chispas
Tu mirada me enloquece
Con un amor descendiente
Y al estar contigo
Mi amor cada vez crece

LI, estudiante de GP (2015)

Es un poeta que le canta al amor desde su vivencia, un autor que combina la métrica con la metáfora, desde un español estándar, formal. Aunque en la entrevista tuvo ciertas elisiones propias del español hablado en Venezuela, su discurso poético fue formal. En otras palabras, en la entrevista pasó de lo informal a lo formal. Sin embargo, en la conversación sostenida con la investigadora, expresó su menosprecio por el habla regional-local, lo que es contrario a la posición pro-idiosincrática de la literatura.

Solo queda decir con Illas (2010) que la educación literaria debe ir más allá de la enseñanza, por lo que debe ir a la vivencia, a la cotidianidad, a su mundo, a su cultura, desde lo local a lo universal (p.105); buscar la reflexión de sí mismo, de su entorno de su lenguaje, de su historia, de su cotidianidad, de su cultura, a través de la apropiación del texto literario para llegar a la comprensión y valoración de su habla, así como de su tierra.

En fin, se puede diagramar la enseñanza de la escritura centrada en el habla regional-local de la siguiente manera:

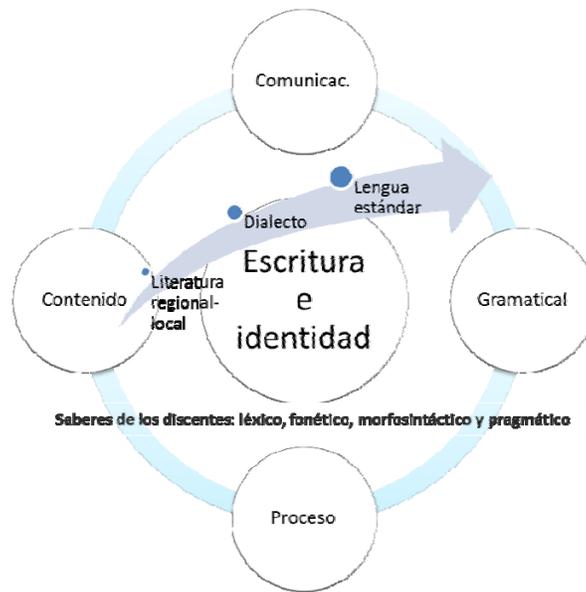


Diagrama 2. La escritura y el habla regional-local

La enseñanza de la escritura y el fomento de la identidad se encuentran entonces reunidos al partir del dialecto y de su valoración, la cual será dada no solo por su identificación en la cotidianidad, sino que también mediante la reflexión sobre su uso en las diversas situaciones comunicativas y en la literatura regional-local. Partir del habla regional – local propiciará, por tanto, una didáctica que se fundamenta en la cultura del discente, para llegar al uso del castellano estándar sin menosprecio de las variedades lingüísticas. Además, el enfoque de enseñanza de la escritura no debe regirse en uno solo, sino que deben integrarse en la práctica constante y en el asesoramiento del docente mediante el diálogo transformador. Esta propuesta teórica se encuentra concebida desde lo ontológico, epistémico y metodológico.

Esta práctica constante implica que solo se puede aprender a escribir, escribiendo. Esta metodología se sustenta en el aprender haciendo. Ya Dewey, a principios del siglo XX, lo señalaba e indicaba que se aprende por experiencia (2010) y esta debe ser planificada por el docente, de modo que no solo sean agradables y

fortalezcan el deseo a realizar más experiencias, sino que deben posibilitar el uso y reflexión del para qué del tipo de texto y el porqué de su uso, o el uso de textos reales y completos, la composición de textos en los que se globalice con otra área o asignatura. Se trata entonces de organizar experiencias de textos con diversas finalidades: comunicativa, social y epistémica (Pérez de Sánchez, 2014: 41), por lo que la experiencia de escritura en las aulas de Educación Media General en el área de Lengua no puede supeditarse solo a la copia o al dictado del contenido señalado en el currículo.

Al respecto, Freire (2004) señala que el docente debe “... crear las posibilidades para su propia creación o construcción” (p. 22). En otras palabras, el profesor debe trascender el ser dueño del conocimiento que le corresponde transferírsele a sus estudiantes para llegar a ser un educador que posibilita el aprendizaje por experiencia y reflexión de esa experiencia, por lo que le incumbe ser un orientador sobre el procedimiento para investigar, facilitar las actividades de discusión sobre los hallazgos, la revisión de borradores de los textos producidos por los estudiantes. Esto es, debe dialogar con sus estudiantes sobre sus experiencias de comprensión y producción del conocimiento. Así como también debe reforzar esa práctica de la escritura mediante la revisión de borradores (como se señaló en el enfoque por proceso), mas no por la evaluación sumativa del producto.

Ontológico porque asume que la enseñanza de la escritura no puede desligarse del ser, de la identidad lingüística de cada estudiante, de su identidad cultural, pues se concibe el dialecto como elemento identitario del ser guanareño, portugueseño y venezolano. Al mismo tiempo, es epistémica porque se encuentra vinculada a la cultusiva de los docentes y discentes, dado que no solo se relaciona la enseñanza de la escritura con la cultura de la región, sino que se reflexiona sobre el habla regional y local, lo que lleva a su valoración como rasgo identitario.

Cabe decir, que en la clase de Lengua y Literatura se deben crear espacios para el diálogo oral y escrito, en los que los actores sociales argumenten constantemente sobre los procesos escriturales de cada discente y sobre el habla regional-local, su

importancia como elemento identitario en el pasado, en el presente, en el futuro; en la literatura y en los llamados textos académicos. Es entonces, una educación que no solo se concibe desde la transmisión de conocimientos, sino que debe reflexionarse sobre ellos, para la formación de valores de identidad cultural a partir del habla guanareña hasta llegar al reconocimiento de concebirse como ciudadano del mundo, pero que a la vez es un llanero del occidente de Venezuela y esto se perciba en su producción oral y escrita.

Reflexionar sobre el por qué se tiene un habla regional-local, para qué la podemos usar, en cuáles situaciones comunicativas o aún más específico: el voseo verbal de Guanare, de dónde surge, por qué se dio de esa manera, cómo se relaciona con el contenido alusivo al sistema de la lengua, por qué identifica al guanareño su uso, son saberes que debe considerar todo docente de Lengua en su praxis cotidiana, pues el estudiante llega al aula con conocimientos, vive en una comunidad que tiene su dialecto, lo que lo identifica como hablante de esa comunidad, por lo que debe orientarlo a la valoración de su habla regional-local, dado que cada día la globalización lo lleva al menosprecio de su identidad lingüística y al favorecimiento de un español neutro carente de identidad.

Además, se fundamenta en un enfoque de enseñanza ecléctico, en el que se considera no solo el dialecto como como rasgo identitario; sino que en la didáctica de la escritura se debe considerar el género de cada texto, los aspectos pragmáticos y a quién va dirigido, la edición de borradores (aspectos propios de los enfoques de proceso y de contenido), es decir, conocimientos que incluyen el dominio de la lengua en la que va a escribir el texto, específicamente, conocimientos gramaticales, pragmáticos y léxico-semánticos; así como destrezas escriturales que suponen la revisión constante, la edición y reedición del texto; también, el ser consciente de lo que le gusta escribir y las razones para ello.

Así mismo, la enseñanza de la escritura aquí propuesta supone la práctica constante y reflexiva de la lectura y la escritura, en otras palabras, involucra una concepción interactiva entre el texto y el contexto; entre la escritura y la lectura, ya

sea de manera lineal, no lineal o integral-circular (Parodi Sweis, 2003). Ello implica que la lectura y la escritura son complementarias, quien escribe, investiga, lee otros textos para tener el conocimiento que le posibilite la redacción; además, al escribir, lee, examina y vuelve a escribir.

Lo indicado en el párrafo anterior coincide con lo expresado por Ricoeur (2006), quien concibe la lectura como “el polo complementario” de la escritura (p.55). En otras palabras la producción escrita, es al mismo tiempo, comprensión de la escritura; esto es, el lector se apropia de lo escrito por otro autor, lo que supone su transformación como interactuante. Desde la didáctica, supone además del desarrollo del pensamiento crítico, la posibilidad de apropiarse de las competencias escriturales: conocimiento y reconocimiento de la estructura y estilo de texto, el estilo de escritura, la sintaxis, la coherencia, la cohesión y, por supuesto, el contenido (fondo).

De igual modo, la enseñanza de la escritura aquí explicada involucra la creación de espacios para la literatura regional-local. Desde el punto de vista de la pedagogía crítica, Freire (2004) señala que “...la verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto”. En otras palabras, la comprensión del texto involucra al lector con ese texto, hay una apropiación de la lectura y de su sentido. El posibilitar la lectura de la literatura regional-local en las aulas de clase, conlleva a un diálogo del discente-lector con el texto, en el que se busca la apropiación de ese texto, lo que Ricoeur (2006) llama la “...otredad dentro de lo propio...” (p.56); lo que implica el acercamiento con el sentido del texto y con la cultura propia de la región o localidad y, por ende de su léxico.

Además, considera la enseñanza de la gramática de manera contextualizada y no memorísticamente, lo que implica la lectura de textos completos y la inferencia del uso de las normas ortográficas presentes en esos escritos, así como la apropiación y reflexión del docente de la gramática de la región y localidad, lo que desde la visión de Freire (2010), posibilita “... una comprensión del mundo que el pueblo tiene”. (p. 44). Esto involucra un mayor acercamiento al estudiante, una mayor aproximación en

el diálogo oral y escrito; lo que ya el mencionado autor señala como hablarle “al” y “con el pueblo” (p.45), es decir, hacerse parte del pueblo, hablar como iguales con los estudiantes para un mejor diálogo (oral - escrito) y valoración del habla regional-local.

Así mismo, es ontológica porque concibe la relación de docente y discente como un vínculo dialógico, a la par, en la que el docente ya no es el dueño del conocimiento y el estudiante debe ser colmado de lo planteado por el profesor; sino que ambos deben ser activos, con igualdad de turnos nucleares en el diálogo, argumentan, reflexionan y son de espíritu crítico (p.103 y 104); esto implica el cambio de una comunicación lineal, sin realimentación, una educación que lo mantiene alienado y pasivo ante la realidad; en sí, se busca la transformación de la educación bancaria (Freire, 1973) para llegar a una educación democrática, en la que se parte de las bases populares, del pueblo, de sus conocimientos, de su cultura, del diálogo constante y activo con los participantes con el que se busca que el hombre sea crítico y supere la alienación con la que la clase dominante lo mantiene indiferente, dormido.

Esta concepción de la superación de la educación bancaria es al mismo tiempo epistémica, dado que considera que el conocimiento se comunica desde el diálogo, lo que implica que ya el docente no es el dueño del saber, sino que entre docentes y discentes se produce un intercambio de mundos, conocimientos y reflexiones.

De igual modo, es ontológica porque educar es formar, no transferir contenidos (Freire, 2004), lo que alude directamente a la formación moral de los discentes, así como también se refiere al ejemplo de vida que debe ser cada docente: Un educador que sea luchador ante la discriminación, ante la exclusión, por lo que con su ejemplo, con la investigación, con el diálogo reflexivo, busca la formación moral y crítica de sus estudiantes. En fin, un maestro que busca la suprema felicidad social, un docente que, en palabras de Ugas Fermín (1997), ha de re-significarse y convertirse de “enseñante” a “formador”. Es decir, un docente que “deja aprender”. Un maestro,

cuya “...acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador” (Freire, 1997), un educador que se relaciona con sus estudiantes como su compañero, como amigo no como el dueño del conocimiento, un docente de lengua que busca la formación identitaria de sus estudiantes, a través de la investigación y reflexión sobre el habla regional-local. En fin, un docente que hace a un lado la educación bancaria y se transforma en un humanista revolucionario (Freire, 1997).

Es epistémica-metodológica porque para llevar a cabo esta enseñanza de la escritura, el docente debe ser un investigador constante (Freire, 2004). Esta investigación constante, es vista desde dos aspectos: Formación constante del docente y la praxis educativa como investigación, lo que promueve una clase en la que se reflexione críticamente sobre la práctica. En cuanto a la primera, Amparo Tusón Valls, desde la perspectiva sociolingüística plantea que el docente del área de lengua debe tener los siguientes conocimientos (1991: 1-2 –pdf-): código objeto de enseñanza, factores cognitivos que condicionan la adquisición de la lengua y el desarrollo de las capacidades lingüísticas, factores sociales y culturales que condicionan los usos lingüísticos y proceso de enseñanza –aprendizaje, pedagogía y didáctica, es decir, debe conocer su lengua materna: la gramática, fonética, pragmática; sus variedades o registros de habla; los modelos de enseñanza, las estrategias.

En lo que respecta a la segunda, la praxis educativa como investigación, supone ver el aula como un centro de investigación, en el que docentes y discentes sean sujetos partícipes y no objetos de estudio. Uno de los métodos que lo posibilita es la investigación acción participante (IAP). Esta consiste en la planificación y ejecución participativa, lo que involucra el ciclo reflexión-acción-reflexión. Este se evidencia en las etapas del proyecto de investigación que señala Martínez M. (2006): Diseño general del proyecto, identificación de un problema importante, análisis del problema, formulación de hipótesis, recolección de la información a través de técnicas cualitativas variadas (grabación de audio, video, cuestionario, observación

participante, entrevistas...), categorización de la información, estructuración de las categorías, diseño y ejecución de un plan de acción, evaluación de la acción ejecutada y repetición del ciclo (a partir de la identificación del problema). Todo este proceso se realiza desde la participación activa de los actores sociales, mientras se propicia la reflexión crítica sobre la praxis educativa.

Además, el mismo autor (2010) insiste en que la investigación de la praxis educativa debe verse como un proceso reflexivo y autorreflexivo de la práctica docente, en el que las instituciones y el educador deben pensar y resignificar la praxis; por lo que se hace necesario que no se le conciba como un proceso de recriminación o hasta de causal de despido del docente, sino como un proceso de “capacitación teórica” que lleve a las mejoras de la práctica educativa, a la reprogramación de las actividades en el aula y a la búsqueda constante de la capacitación y de la actualización. En otras palabras, el mismo docente (y no solo los supervisores) debe evaluar su praxis. Podría reflexionar sobre su valoración hacia el habla regional-local o sobre su concepción de la escritura: ¿Es un producto o un proceso? O reflexionar acerca de la influencia de su visión sobre esos aspectos en las actitudes de sus discentes.

También, se concibe la praxis educativa como investigación, al estudiar conjuntamente, docente y discentes, el objeto de estudio: la lengua. Por ejemplo, el dialecto de esa localidad: un glosario de los alimentos, voces indígenas que se usan como parte del castellano de esa región, nuevas acepciones, sus fenómenos fonéticos, características morfosintácticas; por supuesto, esto debe llevar a la reflexión y valoración sobre su uso.

Un aspecto muy importante en la enseñanza de la escritura aquí propuesta es el diálogo. Para Freire, el diálogo es sustantivo en la didáctica. Tanto en “La educación como práctica de la libertad”, en “La pedagogía del oprimido” y en “Pedagogía de la autonomía”, el autor enfatiza en él, pues solo a través de este, se puede lograr el acto educativo. En el primer libro, señala que “...sólo el diálogo

comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo...” (p.104). Supone, por tanto, la empatía y la igualdad entre los emisores↔receptores; por lo que es la vía para llegar a una verdadera educación democrática y crítica.

En el segundo libro, Freire plantea que la palabra posee dos dimensiones: acción y reflexión (p.70), debido a ello, únicamente a través del diálogo, se puede actuar, transformar a los hombres; a la vez, indica que el “...diálogo es una exigencia existencial” (p.71), pues posibilita la comunión entre los hombres, su pronunciación ante el mundo, ante los otros, es un evento de creación humana, de formación de la conciencia crítica, permite la humanización del ser humano.

En el tercer libro, plantea que “Lo fundamental es, que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla, en cuanto escucha...” (p.39), es por tanto, un diálogo que iguala al docente y al discente, es un diálogo que los involucra a ambos como seres “...epistemológicamente curiosos.” (ibid), como personas críticas. Es un diálogo reflexivo que impulsa a conocer y a reconocer la lengua castellana, sin menosprecio de las variedades geográficas y sociolectales, sino que forma a los actores sociales como personas que se identifican con su dialecto, con su cultura, con la diversidad humana.

Otro autor que considera importante el diálogo es Habermas (1999) quien diferencia entre acción comunicativa (AC) y estratégica (AE) (p.39), esto es, que cada interlocutor tiene su telos, por lo que busca informar, rogar (AC) o argumentar (AE); todo ello desde “...las manifestaciones de valor aprendidas en su cultusiva...” (Habermas, p. 39). Por lo tanto, al dialogar, cada interactuante expresa su ilocución, tiene implícitamente unas intenciones, lo que es interpretado por el receptor, desde su cultusiva, desde su conocimiento del mundo, de sus valores, del conocimiento del contexto, desde su reflexión. Desde el punto de vista educativo, esta concepción habermasiana implica un proceso instruccional dialógico en el que a través de la interacción comunicativa se logre el consenso pedagógico. Esto supone un diálogo

igualitario entre docente y discente, en el que el profesor sea un coordinador-mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el dueño del conocimiento o de la evaluación.

Por su parte, Ricoeur (2006) plantea que “El discurso nos remite a su hablante, al mismo tiempo que se refiere al mundo” (p.36), es entonces, la cultusiva de la que habla Habermas. Al dialogar, el ser humano es racional y manifiesta su mundo. Además, en el diálogo, la interpretación (comprensión-explicación) se da de manera inmediata y no se descontextualiza (Ricoeur, 2002: 153 y 338), por lo que si hay incomprensión, cualquiera de los interactuantes puede preguntar como un hermeneuta al estilo de Sócrates, puede solicitar la explicación del otro. Efectivamente, al hacer de manera inmediata el acto de interpretar, la reflexión también es simultánea, por lo que el diálogo es transformador de los interactuantes, en nuestro caso, de los docentes y discentes.

El diálogo es, por tanto, fundamental para el ser humano y, por ende, para el proceso educativo, puesto que ya sea de manera comunicativa o estratégica, un diálogo oral o escrito es transformador, es acción, es argumentación, es comprensión del ser humano. Por lo tanto, al haber el diálogo en el aula de clases, se busca la transformación, la reflexión de docente y discentes. Es, entonces, un diálogo que humaniza la clase de Lengua, que la hace latinoamericana, venezolana, portuguesaña y guanareña. Una clase de lengua en la que docente y estudiantes comparten el amor por el habla regional-local, por la identidad de cada uno enmarcada en ese dialecto, amor por la lectura y la escritura.

En fin, el área de Lengua debe convertirse en una clase que considere el dialecto regional-local, como un instrumento de comunicación, como un instrumento del diálogo oral y escrito; por lo que debe, con mayor razón, ser compleja, multidimensional, no desde el gramaticalismo o de la lingüística aplicada del profesor de lengua, pues como señalan Cassany et al (2000), “todos los profesores son maestros de Lengua”, es decir, el docente de Educación Física, de Matemática, de Inglés, de Química, de Geografía de Venezuela... todos los docentes usan la lengua

materna como medio de comunicación de cada una de sus asignaturas, por lo que al partir de la globalización y de la planificación conjunta con los otros profesores, del diálogo con los estudiantes, el docente de Lengua y de Literatura puede llegar a un acercamiento interdisciplinario de la enseñanza del castellano.

Ese mismo docente debe tomar en cuenta la lectura de la literatura regional, de diversos tipos de textos que posibiliten la transversalidad de las otras áreas del currículo, la reflexión-acción-reflexión no solo sobre la lengua como objeto, sino como instrumento funcional, de comunicación, de uso real, de uso afectivo y de uso imaginario y llegar a la comprensión-producción de textos orales y escritos adecuados al habla estándar o al habla regional-local, según sea la situación comunicativa en la que se encuentren.

REFLEXIONES FINALES

Existe una dominación ibérica de la enseñanza del castellano como lengua estándar en la que los docentes juegan un rol fundamental: Se reproduce el sistema de dominación eurocentrista y globalizado, mediante la “exaltación” del castellano peninsular y del español “neutro” por encima del hablado en las tierras latinoamericanas, en el español de Venezuela y en la variedad llanera-guanareña. Además, hay una tendencia a una enseñanza de la escritura gramaticalista, de producto, lo que implica una educación bancaria. Es necesario entonces, asumir una postura liberadora del prescriptivismo peninsular que posibilite la valoración del habla regional-local para llevar a cabo un proceso de enseñanza de la escritura creativo, reflexivo, crítico y humanista.

Esta sección no pretende ser una repetición de lo ya dicho, sino que quiere complementarlo desde los saberes que debe tener el docente de Lengua con el objeto de invitar a cada profesor a la autorreflexión constante. Para ello nos basaremos en Paulo Freire, quien concibe que la educación fundamentada en la transmisión de conocimientos es bancaria, lo que implica una transformación a la didáctica, en la que el docente y los discentes se encuentren en una relación dialógica, a la par. De acuerdo con el mismo Freire (1997), la didáctica es la práctica educativa vista como en la que docente y discente son activos, dialogan y son de espíritu crítico (p.103 y 104); esto implica el cambio de paradigma del docente activo que es el dueño del conocimiento y del alumno que tiene la mente en blanco, por lo que debe ser colmado del saber del educador, desde una comunicación lineal, sin realimentación, una educación que lo mantiene alienado y pasivo ante la realidad; en sí, se busca la transformación de la educación bancaria (Freire, 1973) para llegar a una educación democrática, en la que se parte de las bases populares, del pueblo, de sus conocimientos, de su cultura, del diálogo constante y activo con los participantes

con el que se busca que el hombre sea crítico y supere la alienación con la que la clase dominante lo mantiene indiferente, dormido.

Para este autor, el docente debe fundamentarse en variados saberes que guiarán su práctica educativa, entre los que cabe mencionar (Pedagogía de la autonomía, 2004):

Investigación constante, vista desde dos aspectos: Formación constante del docente y la praxis educativa como investigación, lo que promueve una clase en la que se reflexione críticamente sobre la práctica. En cuanto a la primera, Amparo Tusón Valls, desde la perspectiva sociolingüística plantea que el docente del área de lengua debe tener los siguientes conocimientos (1991: 1-2 –pdf-): código objeto de enseñanza, factores cognitivos que condicionan la adquisición de la lengua y el desarrollo de las capacidades lingüísticas, factores sociales y culturales que condicionan los usos lingüísticos y proceso de enseñanza –aprendizaje, pedagogía y didáctica, es decir, debe conocer su lengua materna: la gramática, fonética, pragmática; sus variedades o registros de habla; los modelos de enseñanza, las estrategias.

En lo que respecta a la segunda, la praxis educativa como investigación, supone ver el aula como un centro de investigación, en el que docentes y discentes sean sujetos partícipes y no objetos de estudio. Uno de los métodos que lo posibilita es la investigación acción participante (IAP). Esta consiste en la planificación y ejecución participativa, lo que involucra el ciclo reflexión-acción-reflexión. Este se evidencia en las etapas del proyecto de investigación que señala Martínez M. (2006): Diseño general del proyecto, identificación de un problema importante, análisis del problema, formulación de hipótesis, recolección de la información a través de técnicas cualitativas variadas (grabación de audio, video, cuestionario, observación participante, entrevistas...), categorización de la información, estructuración de las categorías, diseño y ejecución de un plan de acción, evaluación de la acción ejecutada y repetición del ciclo (a partir de la identificación del problema). Todo este proceso se realiza desde la participación activa de los actores sociales, mientras se propicia la

reflexión crítica sobre la praxis educativa. También, se concibe la praxis educativa como investigación, al estudiar conjuntamente, docente y discentes, el objeto de estudio: la lengua. Por ejemplo, el dialecto de esa localidad: un glosario de los alimentos, voces indígenas que se usan como parte del castellano de esa región, nuevas acepciones, sus fenómenos fonéticos, características morfosintácticas; por supuesto, esto debe llevar a la reflexión y valoración sobre su uso.

Respecto a los saberes de los educandos. En este saber del docente, el docente debe partir del conocimiento que tienen los estudiantes, de su cultura, de sus mundos, de su habla, con el objeto de “discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de esos contenidos” (Freire, 2004: 15). El por qué y el para qué de esos saberes: por qué se tiene un habla regional-local, para qué la podemos usar, en cuáles situaciones comunicativas o aún más específico: el voseo verbal de Guanare, de dónde surge, por qué se dio de esa manera, cómo se relaciona con el contenido alusivo al sistema de la lengua, por qué identifica al guanareño su uso. Es por tanto un saber que debe considerar todo docente en su praxis cotidiana, pues el estudiante llega al aula con conocimientos, vive en un comunidad que tiene su dialecto, lo que lo identifica como hablante de esa comunidad, por lo que debe orientarlo a la valoración de su habla regional-local, dado que cada día la globalización lo lleva al menosprecio de su identidad lingüística y al favorecimiento de un español neutro carente de identidad.

Educación es formar, no transferir contenidos. Este saber alude directamente a la formación moral de los discentes, lo que también se refiere al ejemplo ético de cada docente. El autor se manifiesta durante todo el libro sobre el ejemplo de vida que debe ser el educador: Un docente que sea luchador ante la discriminación, ante la exclusión, por lo que con su ejemplo, con la investigación, con el diálogo reflexivo, busca la formación moral y crítica de sus estudiantes. En fin, un maestro que busca la suprema felicidad social, un docente que, en palabras de Ugas Fermín (1997), ha de re-significarse y convertirse de “enseñante” a “formador”. Es decir, un docente que “deja aprender”. Un maestro, cuya “...acción debe estar empapada de una profunda

creencia en los hombres. Creencia en su poder creador” (Freire, 1997), un educador que se relacionará con sus estudiantes como su compañero, como amigo no como el dueño del conocimiento, un docente de lengua que busca la formación identitaria de sus estudiantes, a través de la investigación y reflexión sobre el habla regional-local. En fin, un docente que hace a un lado la educación bancaria y se transforma en un humanista revolucionario (Freire, 1997).

El diálogo. Para Freire, el diálogo es sustantivo en la didáctica. Tanto en “La educación como práctica de la libertad”, en “La pedagogía del oprimido” y en “Pedagogía de la autonomía”, el autor enfatiza en él, pues solo a través de este, se puede lograr el acto educativo. En el primer libro, señala que “...sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo...” (p.104). Supone, por tanto, la empatía y la igualdad entre los emisores↔receptores; por lo que es la vía para llegar a una verdadera educación democrática y crítica. En el segundo libro, nos plantea que la palabra posee dos dimensiones: acción y reflexión (p.70), debido a ello, únicamente a través del diálogo, se puede actuar, transformar a los hombres; a la vez, indica que el “...diálogo es una exigencia existencial” (p.71), pues posibilita la comunión entre los hombres, su pronunciación ante el mundo, ante los otros, es un evento de creación humana, de formación de la conciencia crítica, permite la humanización del ser humano.

En el tercer libro, plantea que “Lo fundamental es, que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla, en cuanto escucha...” (p.39), es por tanto, un diálogo que iguala al docente y al discente, es un diálogo que los involucra a ambos como seres “...epistemológicamente curiosos.” (ibid), como personas críticas. Un diálogo reflexivo que impulse a conocer la lengua castellana, sin menosprecio de las variedades geográficas y sociolectales, sino que formará a los actores sociales como personas que se identifican con su dialecto, con su cultura, con la diversidad humana. Habermas (1990: 73) y Ricoeur (2006, p.36), también consideran que el

diálogo es fundamental para el ser humano, puesto que ya sea de manera comunicativa o estratégica, mediante el proceso de interpretación de los interactuantes, es transformador, es acción, es argumentación, es comprensión del ser humano.

Por lo tanto, al haber el diálogo en el aula de clases, se busca la transformación, la reflexión de docente y discentes. Es, entonces, un diálogo que humaniza la clase de Lengua, que la hace latinoamericana, venezolana, portugueseña y guanareña. Una clase de lengua en la que docente y estudiantes compartan el amor por el habla regional-local, por la identidad de cada uno enmarcada en ese dialecto, amor por la lectura y la escritura.

En fin, la clase debe convertirse en una clase que considera la lengua materna, como el instrumento de comunicación, como instrumento del diálogo; por lo que debe, con mayor razón, ser compleja, multidimensional, no desde el gramaticalismo o de la lingüística aplicada del profesor de lengua, pues como señalan Cassany et al (2000), “todos los profesores son maestros de Lengua”, es decir, el docente de Educación Física, de Matemática, de Inglés, de Química, de Geografía de Venezuela... todos los docentes usan la lengua materna como medio de comunicación de cada una de sus asignaturas, por lo que al partir de la globalización y de la planificación conjunta con los otros profesores, del diálogo con los estudiantes, el docente de Lengua y de Literatura puede llegar a un acercamiento interdisciplinario de la enseñanza del castellano.

Ese mismo docente puede tomar en cuenta la lectura de textos existenciales, de textos de desarrollo sustentable, ecológicos, históricos (globalizados con las otras disciplinas en los proyectos de aprendizaje), su reflexión, su discusión grupal, campañas (por ejemplo: de reciclaje, siembra...), es decir, la reflexión-acción-reflexión no solo sobre la lengua como objeto, sino como instrumento funcional, de comunicación, de uso real, de uso afectivo y de uso imaginario y llegar a la comprensión-producción de textos orales y escritos adecuados al habla estándar o al habla regional-local, según sea la situación comunicativa en la que se encuentren.

REFERENCIAS

- Alvar, M. (s/f). *Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas*. En: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hacia-los-conceptos-de-lengua-dialecto-y-hablas-0/html/00ec1fec-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_0
- Álvarez Muro, A. (2007). *Textos sociolingüísticos*. Venezuela: Universidad de los Andes. Vicerrectorado Académico CODEPRE.
- Ander-Egg, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. París: Editorial Humanitas. XIX edición.
- Areiza Londoño, R. et al (2012). *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista*. Bogotá: Ecoe ediciones. Segunda edición.
- Arnáez Muga, P. (1997). *La enseñanza de la lengua materna*. Clave-6, 13-34. Caracas-Venezuela.
- Arnáez Muga, P. (2009). La lectura y la escritura en la educación básica. EDUCERE, artículos arbitrados. Año 13, No 45, pp.289-298. Venezuela.
- Arnáez Muga, P. (2013). *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente*. Revista Paradigma, Vol. XXXIV, N° 2, 7 – 29
- Asamblea Nacional Constituyente de la República Bolivariana de Venezuela (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (Gaceta oficial reimpresa por error material del ente emisor) [Libro descargado de Internet].
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial [Libro descargado de Internet].
- Blanco, G. (2006). *Las revoluciones y la educación integral como continuo humano*. Lara: UPEL-IPB.
- Barrera I., L. G., Fraca R., L. E. Y Palacios M., E.I. (1975). Problemas Fonéticos de algunas regiones de Venezuela. *Letras*, 31, 51 – 85.
- Barrera Linares, L. (2009). Hablar en vnezolano. *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua. Correspondiente de la Real Academia Española*. Año LXXVI, enero-diciembre, N° 202, pp. 75-82. Venezuela.
- Bentivoglio, P. y Sedano, M. (1992). Morfosintaxis. *El idioma español de la Venezuela actual*. Cuadernos Lagoven: Caracas-Venezuela.
- Bravo Galíndez, A. (2009). *Fenómenos fonéticos que caracterizan el habla de Guanare, estado Portuguesa*. Trabajo de ascenso presentado para optar a la categoría de Agregado. Unellez-V.P.A.
- Bueno, R. (julio, 2011). *La lectura: Eje permanente en la formación de docentes*. Trabajo presentado como requisito para ascender a la categoría de Profesor

- Agregado. Guanare: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (Unellez).
- Bustamante, S. (2011). *La escritura de textos: un problema gramatical, retórico y psicológico*. Revista Paradigma, Vol. XXXII, N° 2, 39 – 52
- Cava Guirao, V. (s/f). El español de Venezuela. En: <http://www.contraclave.es/lengua/espanol%20venezuela.pdf>
- Cadenas, R. (1986). En torno al lenguaje. Universidad Central de Venezuela. Caracas. En: *La Quiebra del Lenguaje* (texto completo) de la guía #2 de Jesús Morales, Universidad Católica Santa Rosa. Pdf en línea. En: http://jesusvisual.files.wordpress.com/2013/01/la-quiebra-del-lenguaje-rafael-cadenas_.pdf
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Camacaro de Suárez, Zully (2010). Características lingüísticas del discurso docente e interacción en el aula. EDUCERE, investigación arbitrada, año 14, N° 48, Enero – Junio, pp. 109-115. Venezuela.
- Carabante Muntada, J. (2011). *Jürgen Habermas*. En Fernández Labastida, Francisco – Mercado, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL: <http://www.philosophica.info/archivo/2011/voces/habermas/Habermas.htm>
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Comunicación, lenguaje y educación, 6: 63-80. Madrid. ISSN: 0214-7033
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Anagramas S.A. Tercera edición.
- Cassany, D. y otros (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ. 6ª edición.
- Castelló Badia, M. (2000) Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En: Monereo Font, C. *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Cepeda, G. (2007). Discurso y (des)cortesía. *Discurso & Sociedad*, vol. 1(2), pp.247-269. En: www.dissoc.org
- Chumaceiro, I. (1998). Morfología. *Español actual*. 69, pp.51-66.
- Colorado, C. (2010). *Una mirada al análisis crítico del discurso. Entrevista con Ruth Wodak*. Discurso y Sociedad, vol. 4 (3), 579-596.
- Condemarin G., M. (9-13 jul, 1984). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Primer Congreso Latinoamericano de lectoescritura*. Costa Rica. Pdf de Lectura y vida. En: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Condemarin.pdf

- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Coseriu, E. (1981). *Los conceptos de “dialecto”, “nivel” y “estilo de lengua” y el sentido propio de la dialectología*. Madrid, LEA III, pp. 1-32. Ediciones Cultura Hispana del Centro Iberoamericano de Cooperación.
- Crystal, D. (2000). *Diccionario de lingüística y fonética*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- De Risi de Alzurú, C., Salazar de Rosas, O. y Peña Hurtado, R. (1989). *Castellano y Literatura 7º. Adaptado a los nuevos programas de la tercera etapa de Educación Básica*. Ediciones Co-Bo. Venezuela)
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Segunda edición.
- Díaz Blanca, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, v.23, N° 67, pp.319-332. En: www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200007
- Díaz Blanca, L. (2005). Redacción de textos expositivos: Una propuesta pedagógica. *Educere*, V.9, N°30. Mérida: pp. 1-7.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, año 12, n° 3. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (FAHCE). [En: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf]. Argentina
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process tory of writing. National Council of Teachers of English, En: *College Composition and Communication*, vol 32, N° 4, diciembre, pp.365-387.
- Fraca de Barrera, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula* (Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita). Caracas: Editorial CEC, SA.
- Fraca de Barrera, L. (2007). El procesamiento psicolingüístico del dictado y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita. *Revista Investigación y Postgrado*, Vol. 22, N° 1, 2007, pp. 93-108. En: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/621/230>
- Freites Barros, F. (2009). Corrección lingüística vs. Expresividad dialectal: ¿una oposición justificada? *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua. Correspondiente de la Real Academia Española*. Año LXXVI, enero-diciembre, N° 202, pp. 83-92. Venezuela.

- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI Argentina Editores S.A. Décima edición.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. 45 edición.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Segunda edición.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. Novena edición.
- Galembeck, Paulo de T. (1999). O turno conversacional. En Preti, Dino. Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas. 4ª edición, pp.55-79.
- Gallego, C. (diciembre, 2000). Aproximación histórico-conceptual a la metodología de enseñanza de la lectura. En *Congreso mundial de lectoescritura. World conference on reading & writing*. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Evento llevado a cabo en Valencia, España
- Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Dirección de Currículo (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. [En digital]
- Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). *La planificación educativa en el subsistema de educación básica* [Libro digital].
- González, M. E. (2011). El acortamiento como recurso de formación de palabras en el discurso juvenil. *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, pp. 47-63. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41030368004>
- Guba E. E.G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J.A. Haro (compiladores), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora, pp.113-145
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 4ta edición.
- Hernández Reinoso, F. L. (1999-2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 1999-2000, p. 141-153

- Illas, W. (2010). *Educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local – regional*. Tesis presentada ante la Dirección de Postgrado de FaCE - UC para optar al título de Doctor en Educación.
- Jáimez, R. y Adrián, T. (2010). El Maestro y la enseñanza de la lengua materna a principios del siglo XXI. En: *Letras*, V52, N°82, pp 129-148. Caracas.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Editorial Gredos: Novena edición.
- Lapesa Melgar, R. (1992). Nuestra lengua en España y en América. En: *Revista de Filología Española*, tomo LXXII, julio-diciembre, fascículos 3ª – 4ª . pp. 269-282.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina y otros. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replatar el debate. Paidós Educador, pp.69-118.
- Llorente Pinto, M. del R. (2001). El español neutro existe. *Instituto Cervantes y Real Academia Española de la Lengua. II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 16-19 octubre, 2001.
- López Morales, H. (2003). *El léxico hispanoamericano actual ¿Globalización o no globalización? Esta es la cuestión*. Discurso presentado en la Universidad de Salamanca, en su investidura como Doctor “Honoris Causa”
- López Morales, H. (2006-2007). El futuro del español. En: *Enciclopedia del español en el mundo*, pp. 476-491. Instituto Cervantes
- Márquez Rodríguez, A. (1998). El habla expresiva del venezolano. *Español actual*. 69, pp.110-111.
- Martínez Miguélez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Texto en línea. Disponible en: www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf
- Montes Giraldo, J.J. (1995). *Dialectología general e hispanoamericana. Orientación teórica, metodológica y bibliográfica*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo. Tercera edición.
- Moreno Fernández, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. En pdf: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7332/aportes_moreno_RE_ALE_1994.pdf?sequence=1
- Mostacero, R. (2010). La inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*. Vol. 4 N° 7. Julio-Diciembre 2010, pp.11-38. Carabobo, Venezuela.

- Navarro, M. (1993). Valoración social de algunas formas verbales en el habla de Valencia (Venezuela). En: *Letras*, número 50, pp. 145-156. UPEL- IVILLAB (instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. Caracas, Venezuela.
- Navarro, M. (1995). *El español hablado en Puerto Cabello*. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Nicotra Lucena, G. A. (1997). *Fenómenos fonéticos caracterizadores del habla de la ciudad de Ospino, Estado Portuguesa*. Trabajo de Grado, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Núñez, R. y Pérez, F. J. (1994). *Diccionario del habla actual de Venezuela. Venezolanismos, voces indígenas, nuevas acepciones*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias.
- Obediente Sosa, E. (2007a). *Fonética y Fonología*. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida, Venezuela. Tercera edición.
- Obediente Sosa, E. (2007b). *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida, Venezuela. Tercera edición.
- Páez Urdaneta, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral*. Venezuela: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- Pérez, F. J. (mayo, 2015). *La Real Academia Española acepta diez venezolanismos*. En: <http://www.elimpulso.com/noticias/actualidad/la-real-academia-espanola-acepta-diez-venezolanismos>
- ProEva (2016). (en línea: <http://eva.universidad.edu.uy/mod/page/view.php?id=1024>)
- Quintero Gallego, A. y Hernández Martín, A. (2002). *El desarrollo de la composición escrita: Un programa de instrucción*. En: *Revista de Educación*, N° 329, pp. 421-441. Universidad de Salamanca.
- Ramos, E. (2000). Elementos léxicos y construcción de identidad en el español de Venezuela. En: *FERMENTUM*, año 10 - N° 29, septiembre – diciembre, pp. 421-432. Mérida – Venezuela
- Real Academia Venezolana de la Lengua (2001). *Diccionario de la lengua española a/g*. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Editorial Gedisa S.A
- República Bolivariana de Venezuela (1999, sep. 15). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 36787, decreto N° 313.

- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Pablo Corona. Segunda edición. Primera edición en francés, 1986.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Traducción de Graciela Monges Nicolau. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V en co-edición con la Universidad Iberoamericana. Sexta edición en español. Primera edición en inglés, 1976.
- Rivero D'Armas, I. (2015). *El habla del venezolano*. Casa Nacional de las letras Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, G. (s/f). *Para enseñar lengua materna*.
- Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa (Fundamentos y praxis)*. Caracas: FEDUPEL. Segunda Edición.
- Rogers, R. y Mosley, M. (2009). Alfabetización racial en una clase de segundo grado. Teoría crítica de la raza, estudios de la blancura, e investigación de la alfabetización. *Discurso & Sociedad*, vol. 3(3), pp.513-579. En: www.dissoc.org
- Rosenblat, Á. (1977). *Sentido mágico de la palabra y otros estudios*. UCV: Ediciones de la biblioteca. Caracas.
- Rosenblat, Á. (2004). *Buenas y malas palabras. Una selección*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericanos.
- Sedano, M. (1998). Sintaxis. *Español actual*. 69, pp. 67-82
- Soler Castillo, S. (2012). Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria. Énfasis, pp.131-160. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Sayago, S. (2013). *La metodología de los estudios críticos del discurso. Problemas, posibilidades y desafíos*. Argentina. En: <http://giadpatagonia.files.wordpress.com/2014/04/sayago-la-metodologc3ada-de-los-estudios-crc3aditicos-del-discurso1.pdf>
- Shiro, M. (2012). *El método tampoco viene del aire...* Colombia: Revista ALED, vol.12 (2), pp. 3-6.
- Tabouret-Keller, A. (1998). *Language and identity*. En: Coulmas, Florian, The handbook of sociolinguistics. Londres: Blackwell, 316-326.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Ediciones PAIDOS.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 46, pp.37-54. Madrid/Buenos Aires: OEI.

- Tovar, Y. (2005). Símbolos de llaneridad en la poesía musical de Joel Hernández. Instituto de Investigaciones Literarias, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. *Investigaciones literarias*. Anuario III (segunda etapa), vol 1, N°13, pp.83-108
- Vaca Uribe, J. (1999). La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica. *Universidad Veracruzana. Colección Pedagógica Universitaria*, No. 31. Enero – Junio, pp. 65-94. En: http://www.uv.mx/cpue/colped/N_31/la_evoluci%C3%B3n_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_lengua.htm
- Valera, J. (27-5-2014) Refranes venezolanos. En: <http://www.venelogia.com/archivos/10290/>
- Van Dijk, T. A. (1980). Texto y contexto. Faltan los datos de publicación (fotocopia del libro, sin esos datos).
- Van Dijk, T. A. (2006). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. Versión 2.0. En: <http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20an%C3%A1lisis%20cr%C3%ADtico%20del%20discurso.pdf>
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa. En: <https://es.scribd.com/doc/110921680/Analisis-Critico-Del-Discurso-Wodak-y-Meyer>
- Ugas Fermín, G. (1997). *La ignorancia educada y otros escritos*. San Cristóbal: Círculo de Estudios Epistemológicos.

ANEXOS

ANEXO 1

GUÍA DIDÁCTICA N° 2 (YC)

GUÍA N° 2

DOCENTE: _____

AÑO: 1ERO

¿QUÉ ES UN PÁRRAFO? _____

¿CÓMO SE RECONOCE UN PÁRRAFO? _____

¿QUÉ ES LA IDEA PRINCIPAL DE UN PÁRRAFO? _____

¿QUÉ SON LAS IDEAS SECUNDARIAS DE UN PÁRRAFO? _____

RECORTA UN ARTÍCULO Y CONTESTA:

1.- ¿CUÁNTOS PÁRRAFOS TIENE? _____

2.- ESCRIBE LA IDEA PRINCIPAL DEL PÁRRAFO _____

3.- ESCRIBE LAS IDEAS SEUNDARIAS DEL TEXTO _____

4.- RESUME EL ARTÍCULO USANDO LAS IDEAS PRINCIPALES DE CADA PÁRRAFO _____

REDACTA UN PÁRRAFO CON LA SIGUIENTE IDEA QUE SE PRESENTA.

HABER PERDIDO UNA COMPETENCIA NO SIEMPRE ES UNA DERROTA.

DEFINE LOS SIGUIENTES TÉRMINOS:

1.- ANTICIPACIONES

2.- PARÁFRASIS

3.- INFERENCIAS

4.- CONCLUSIONES

SELECCIONA UN ARTICULO O TEXTO, PÉGALO Y APLICA LOS CONCEPTOS ESTUDIADOS EN LA PREGUNTA ANTERIOR.

ANTICIPACIONES

PARÁFRASIS

INFERENCIAS

CONCLUSIONES

ANEXO 2

GUÍA DIDÁCTICA YC

GUÍA Nº 3

DOCENTE: _____

AÑO: 1ERO

¿QUÉ SON LOS RECURSOS EXPRESIVOS? _____

DEFINE Y DA EJEMPLOS DE ADA UNO DE LOS SIGUIENTES RECURSOS EXPRESIVOS.

1.- SIMIL O COMPARACIÓN: _____

EJEMPLOS: _____

2.- EXAGERACIÓN O HIPÉRBOLE: _____

EJEMPLOS: _____

3.- METÁFORA: _____

EJEMPLOS: _____

4.- PERSONIFICACIÓN: _____

EJEMPLOS: _____

5.- ONOMATOPEYA: _____

EJEMPLOS: _____

6.- EPÍTETO _____

EJEMPLOS: _____

7.- ALITERACIÓN: _____

EJEMPLOS _____

¿A QUÉ LLAMAMOS CONTENIDOS SENSORIALES? _____

EJEMPLOS _____

DEFINE Y MENCIONA ALGUNOS EJEMPLOS DE LOS SIGUIENTES TIPOS DE IMÁGENES

1.- VISUAL CINÉTICA: _____

2.- VISUAL CROMÁTICA _____

3.- VISUAL DE FORMA _____

4.- VISUAL DE TAMAÑO _____

5.- AUDITIVA O ACÚSTICA _____

6.- GUSTATIVA _____

7.- OLFATIVA _____

8.- TÁTIL _____

¿A QUÉ LLAMAMOS CONTENIDOS AFETIVOS? MENCIONA UN EJEMPLO _____

EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS AFETIVOS. PRECISA EL SIGNIFICADO DE LOS SIGUIENTES ASPETOS:

1.- DENOTATIVO: _____

2.- CONNOTATIVO: _____

¿A QUE LLAMAMOS CONTENIDOS CONCEPTUALES? MENCIONA UN EJEMPLO-

EXPLICA EL SIGNIFICADO DE LAS SIGUIENTES EXPRESIONES POPULARES

1.- ESTE NO COMO CUENTOS... _____

2.- PÁJARO DE MAR POR TIERRA... _____

3.- SE HIZO EL MUSIÚ... _____

ELABORA UN CUADRO COMPARATIVO ENTRE PROSA Y VERSO

¿QUÉ ES UNA ESTROFA?

¿EN QUE CONSISTE LA RIMA?

¿A QUÉ LLAMAMOS RIMA ASONANTE?

¿A QUÉ LLAMAMOS RIMA CONSONANTE?

EJEMPLOS

RIMA ASONANTE	RIMA CONSONANTE

ANEXO 3 PLANIFICACIÓN SEGUNDO LAPSO YC

INSTITUCIÓN EDUCATIVA		RECORRIDO DE PLANIFICACIÓN Y REALIZACIÓN									
INSTITUCIÓN EDUCATIVA		ESTADÍSTICAS DE ASISTENCIA					ESTADÍSTICAS DE CALIDAD				
ASPECTOS DE COGNITIVOS	PTCS	ASISTENCIA	TECNICA	ACTIVIDADES	HORAS	TIC	NOT.	PROYECTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIPO DE EVALUACIÓN
SE1. Identificar los niveles de aprendizaje	3	Indicador: Análisis de resultados	Exposición Programa analizado	Examen Examen	9	Observación	Buena de actividades	Formal	Examen Examen		Formal
SE2. Identificar los niveles de aprendizaje	14	Indicador: Análisis de resultados	Exposición Programa analizado	Examen Examen	12	Observación	Buena de actividades	Formal	Examen Examen		Formal
SE3. Identificar los niveles de aprendizaje	3	Indicador: Análisis de resultados	Exposición Programa analizado	Examen Examen	12	Observación	Buena de actividades	Formal	Examen Examen		Formal
SE4. Identificar los niveles de aprendizaje	3	Indicador: Análisis de resultados	Exposición Programa analizado	Examen Examen	12	Observación	Buena de actividades	Formal	Examen Examen		Formal
SE5. Identificar los niveles de aprendizaje	14	Indicador: Análisis de resultados	Exposición Programa analizado	Examen Examen	12	Observación	Buena de actividades	Formal	Examen Examen		Formal
SE6. Identificar los niveles de aprendizaje	3	Indicador: Análisis de resultados	Exposición Programa analizado	Examen Examen	12	Observación	Buena de actividades	Formal	Examen Examen		Formal
SE7. Identificar los niveles de aprendizaje	3	Indicador: Análisis de resultados	Exposición Programa analizado	Examen Examen	12	Observación	Buena de actividades	Formal	Examen Examen		Formal
SE8. Identificar los niveles de aprendizaje	14	Indicador: Análisis de resultados	Exposición Programa analizado	Examen Examen	12	Observación	Buena de actividades	Formal	Examen Examen		Formal
SE9. Identificar los niveles de aprendizaje	3	Indicador: Análisis de resultados	Exposición Programa analizado	Examen Examen	12	Observación	Buena de actividades	Formal	Examen Examen		Formal
SE10. Identificar los niveles de aprendizaje	3	Indicador: Análisis de resultados	Exposición Programa analizado	Examen Examen	12	Observación	Buena de actividades	Formal	Examen Examen		Formal

ANEXO 4 PLANIFICACIÓN TERCER LAPSO YC

REGISTRO DE PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

REGIÓN AGRARIA UNDA - BUENOS AIRES Y
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
 DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN

UNDA - BUENOS AIRES - 2016

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	FECHA	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN				ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		
		METODO	TECNICAS	ACTIVIDADES	INDICADORES	TIC	INST.	TIPO DE EVALUACION
CONSEJO ESCOLAR: Realiza los acuerdos, toma decisiones y ejecuta los acuerdos de los docentes. CONSEJO ESCOLAR: Realiza los acuerdos, toma decisiones y ejecuta los acuerdos de los docentes.	3	Indicativo Análisis Institucional	Encuestas Programa entrevistas	Encuestas Entrevistas Observación Programa de entrevistas	3	Observación Entrevistas	Escuela de Entrevistas	Fuerza y debilidad
	14	Indicativo Análisis Institucional	Encuestas Programa entrevistas	Encuestas Entrevistas Observación Programa de entrevistas	3	Observación Entrevistas	Escuela de Entrevistas	Fuerza y debilidad
CONSEJO ESCOLAR: Realiza los acuerdos, toma decisiones y ejecuta los acuerdos de los docentes. CONSEJO ESCOLAR: Realiza los acuerdos, toma decisiones y ejecuta los acuerdos de los docentes.	3	Indicativo Análisis Institucional	Encuestas Programa entrevistas	Encuestas Entrevistas Observación Programa de entrevistas	3	Observación Entrevistas	Escuela de Entrevistas	Fuerza y debilidad
	14	Indicativo Análisis Institucional	Encuestas Programa entrevistas	Encuestas Entrevistas Observación Programa de entrevistas	3	Observación Entrevistas	Escuela de Entrevistas	Fuerza y debilidad
CONSEJO ESCOLAR: Realiza los acuerdos, toma decisiones y ejecuta los acuerdos de los docentes. CONSEJO ESCOLAR: Realiza los acuerdos, toma decisiones y ejecuta los acuerdos de los docentes.	3	Indicativo Análisis Institucional	Encuestas Programa entrevistas	Encuestas Entrevistas Observación Programa de entrevistas	3	Observación Entrevistas	Escuela de Entrevistas	Fuerza y debilidad
	14	Indicativo Análisis Institucional	Encuestas Programa entrevistas	Encuestas Entrevistas Observación Programa de entrevistas	3	Observación Entrevistas	Escuela de Entrevistas	Fuerza y debilidad

**ANEXO 5
 PLANIFICACIÓN SEGUNDO LAPSO LG**

PROYECTO DE APRENDIZAJE
Área de aprendizaje: Lengua y Cultura - Didáctica, Castellano y Literaria - Planes: Aprender a Crear, convivir y participar, a valorar
sección: B, C, D, E, F, G. Nivel: II. Año Escolar: 2014-2015

AS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORIA A TRAVÉS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN PRO DE LA SOBRA
N.º 08, CDSB (2010)

MATERIA: LENGUA Y CULTURA		NIVEL: SEGUNDO		UNIDAD: LA LECTURA Y LA ESCRITURA	
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	PROCEDIMIENTOS	EVALUACIÓN	OTROS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar el lenguaje escrito en sus diferentes manifestaciones. • Comprender el significado de los textos escritos. • Identificar el propósito comunicativo de los textos escritos. • Reconocer las características de los textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura silenciosa y en voz alta. • Análisis de los textos. • Ejercicios de comprensión lectora. • Escritura de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decretos • Escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Inductivo • Deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Trazo • Pizarra • Libro • Cuadernos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de calificación • Escala de observación
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar el lenguaje escrito en sus diferentes manifestaciones. • Comprender el significado de los textos escritos. • Identificar el propósito comunicativo de los textos escritos. • Reconocer las características de los textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura silenciosa y en voz alta. • Análisis de los textos. • Ejercicios de comprensión lectora. • Escritura de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decretos • Escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Inductivo • Deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Trazo • Pizarra • Libro • Cuadernos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de calificación • Escala de observación

MATERIA: LENGUA Y CULTURA		NIVEL: SEGUNDO		UNIDAD: LA LECTURA Y LA ESCRITURA	
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	PROCEDIMIENTOS	EVALUACIÓN	OTROS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar el lenguaje escrito en sus diferentes manifestaciones. • Comprender el significado de los textos escritos. • Identificar el propósito comunicativo de los textos escritos. • Reconocer las características de los textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura silenciosa y en voz alta. • Análisis de los textos. • Ejercicios de comprensión lectora. • Escritura de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decretos • Escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Inductivo • Deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Trazo • Pizarra • Libro • Cuadernos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de calificación • Escala de observación
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar el lenguaje escrito en sus diferentes manifestaciones. • Comprender el significado de los textos escritos. • Identificar el propósito comunicativo de los textos escritos. • Reconocer las características de los textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura silenciosa y en voz alta. • Análisis de los textos. • Ejercicios de comprensión lectora. • Escritura de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decretos • Escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Inductivo • Deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Trazo • Pizarra • Libro • Cuadernos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de calificación • Escala de observación

ANEXO 7 PLANIFICACIÓN SEGUNDO LAPSO GP

 Ministerio del Poder Popular para la Educación Zona Educativa Estado Portuguesa U.E.N. Dr. "Carlos Emilio Muñoz Ordoz" Guanare Edo. Portuguesa		LAPSO I AÑO ESCOLAR: 2017	
PLAN DE TRABAJO		AÑO ESCOLAR: 2017	
cación y cultura. TÍTULO DEL PA: Colectivo cemiista y la gestión social fortaleciendo el valor institucional la función social como medio de comunicación en los diferentes géneros discursivos con énfasis en el uso del lenguaje como instrumento de la comunicación para interactuar con la tecnología, la informática y el mundo y literatura DOCENTE(S):			
EJES INTEGRADORES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	ACTIVIDAD	RECURSOS
Tecnología de la Información y Comunicación. Trabajo liberador	-Clase magistral acerca del proceso de la comunicación -Exposición grupal, asignando un medio de comunicación. - Ciclo de preguntas y respuestas	-Exposición(oral, medios audiovisuales, recursos materiales) - Realización de foro	-Canaima -Libro de la Colección Bicentenario -Lápiz, cuaderno. - Láminas
Tecnología de la Información y Comunicación. Trabajo liberador	-Participación en clases -Dar ejemplos de dichas normas -Subrayar en textos las palabras con B y V -Aplicar dichas normas	-Investigación -Pasar a la pizarra y escribir una lista de palabras usando B y V -Escribir en el cuaderno las palabras subrayadas - Realización de carteles referentes al Proyecto de Aula.	-Investigación -Marcador, pizarra -Cuaderno, lápiz -Revista TRICOLOR -Cartulina, marcador
Tecnología de la Información y Comunicación. Trabajo liberador	-Proyección audiovisual - Toma de notas - Presentación oral	-Discusión grupal -Revisión del cuaderno -Realización grupal de un libro donde señalaran cada una de sus partes y explicar en qué consiste	-Cuaderno, lápiz, boli sacapunta. -Cartón, tijera, papel pintura, hojas.
Tecnología de la Información y Comunicación. Trabajo liberador	-Durante el lapso en curso, realizar caligrafías y hacer énfasis en la correcta escritura.	-Realización de Método Palmer II -Revisión de cuaderno	-Método Palmer II -Lápiz, sacapunta, borrador. - Cuaderno

GOBIERNO BOLIVARIANO		MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN		U.E.M. Dr. "Carlos Emilio Muñoz Ordoñez" Guanare Edo. Portuguesa		LAPSO I		AÑO ESCOLAR: 2014-	
PLAN DE TRABAJO		INDICADORES		TÉCNICA		INSTRUMENTO		FORMA	
CONOCER		HACER		CONVIVIR					
Dominio del tema Fluidez Reconoce la importancia del tema	Argumenta Tono de voz adecuado Organización grupal Manipula los Recursos	Respeto Responsabilidad	-Exposición -Foro	Escala de estimación	25	Form Sum.			
Conoce las reglas ortográficas Reconoce el uso de la B y V Representa las normas	Investiga Participa Ejemplifica Abstrae Aplica	Disciplina Responsabilidad	-Participación Oral y escrita -Subrayado -Toma de nota	Escala de estimación	25	Form Sum.			
Enuncia lo aprendido Expresa con claridad Reconoce las partes del libro	Archiva Diseña Identifica las partes del libro Describe	Disciplina Responsabilidad	-Participación -Toma de notas -Trabajo manual -Presentación oral	Escala de estimación	25	Form Sum.			
Representa la caligrafía en sus escritos	Practica la caligrafía Aplica la caligrafía	Disciplina Responsabilidad	-Resolución de Caligrafía	Escala de estimación	25	Form Sum.			

**ANEXO 8
PLANIFICACIÓN TERCER LAPSO GP**

LAN DE TRABAJO
Idioma y cultura. TÍTULO DEL PA: Colectivo comunita y la gestión social fortaleciendo el valor institucional
tema social como medio de comunicación en los diferentes géneros discursivos con énfasis en el uso del idioma
como instrumento de la comunicación para interactuar con la tecnología, la informática y el mundo
virtualidad
DOCENTE(S):

TEMAS INTEGRADORES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	ACTIVIDAD	RECURSOS
Tecnología de la Información y Comunicación. Trabajo liberador	-Clase magistral acerca de la narrativa y sus elementos -Lectura de un cuento en donde se especificaran los elementos - Redacción de cuentos, fábulas, leyendas de acuerdo a la inspiración propia	-Clase magistral -Lectura de cuentos, fábulas, leyendas, mitos... - Realización de cuentos, leyendas, mitos, fábulas -Lectura - Elaboración de escrituras a través de (Árbol de creaciones literarias)	-Libro de la Colección Biblioteca -Lpdt, cuadernos. - Hojas blancas, colores
Tecnología de la Información y Comunicación. Trabajo liberador	-Clase magistral -Lectura de poemas -Elaboración de tarjetas -Elaboración de poemas en honor a sus madres	-Investigación -Lectura de poemas en el libro Palabras de Identidad -Discutir en el cuaderno el poema a realizar -Elaboración de tarjetas	-Investigación -Cuaderno, lpdt -Revistas TICCOLOS -Libro Palabras de Identidad -Carpelina, manuscritos, hojas, colores
Tecnología de la Información y Comunicación. Trabajo liberador	-Clase magistral - Realización de lecturas - Comparación entre las diversas maneras de analizar un texto	-A través de diferentes textos se realizarán en grupos análisis, interpretación y paráfrasis de dichas lecturas -Lectura el grupo del trabajo realizado	-Cuaderno, lpdt, borrador -apuntes. -Revistas TICCOLOS, Libro Palabras de Identidad.
Tecnología de la Información y Comunicación. Trabajo liberador	-Comenta el lapso en curso, realizar caligrafías y hacer énfasis en la correcta escritura.	-Realización de Método Palmer III	-Método Palmer II -Lpdt, apuntes, borrador.

