

Enseñar a leer y escribir en la universidad: logros y desafíos

Investigación
arbitrada

*Teaching reading and writing at the university:
achievements and challenges*

Jusmeidy Zambrano Rosales

jzambran@unet.edu.ve

Árex Aragón de Moreno

aaaron@unet.edu.ve

1978arex@gmail.com

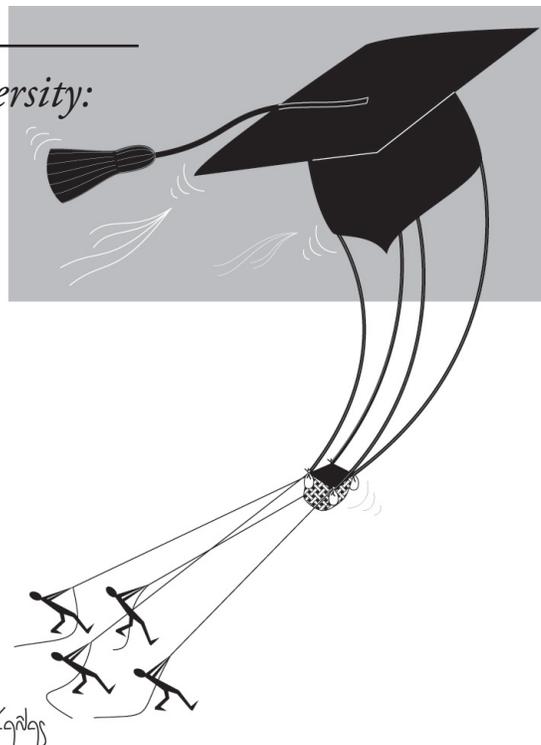
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Departamento de Ciencias Sociales
San Cristóbal, edo Táchira. Venezuela

Artículo recibido: 20/02/2015
Aceptado para publicación: 25/03/2015

Resumen

Esta investigación tiene como propósito divulgar los cambios institucionales que se han desarrollado en la Universidad Nacional Experimental del Táchira respecto a la enseñanza de la lectura y escritura académicas. Se describen los enfoques que ha tenido la asignatura Lenguaje y Comunicación desde su inclusión en el componente básico de las carreras hasta la actualidad. Además se presentan los argumentos para incluir Oratoria en el pensum de una de las carreras que ofrece la universidad: Entrenamiento Deportivo. Estas transformaciones curriculares: a) han permitido una consolidación de una política lingüística en la universidad; b) han despertado la necesidad de capacitación y actualización del personal docente tanto de lengua materna como de las diferentes disciplinas y; c) han suscitado mayor número de investigaciones relacionadas con la lectura y escritura en el ámbito universitario.

Palabras clave: política lingüística, lengua materna, escritura académica.



Abstract

This research aims to disclose institutional changes developed at the Universidad Nacional Experimental of Táchira about teaching academic reading and writing. We describe the approaches that have been used in Language and Communication since its inclusion on the core curriculum of all degrees up to the present. We also present arguments to introduce Oratory in the curriculum of one of the degrees offered by the University: Athletic Training. These curriculum changes: a) allowed consolidation of the university linguistic policies; b) raised the need of training and updating professors in mother tongue and other disciplines and c) caused a higher number of researches related to academic reading and writing.

Keywords: linguistic policy, mother tongue, academic writing.

Introducción

En el transcurrir de los años los paradigmas respecto a la enseñanza de la lengua se han ido adaptando a las demandas del proceso educativo y los niveles en que se ha insertado. Actualmente las reformas curriculares y la actualización en las formas de enseñanza de la lengua han sido indagadas y/o puestas a prueba con experiencias de aula. Algunos investigadores y docentes de universidades de América Latina (Ej. Colombia, Argentina, Venezuela, entre otros) han centrado sus esfuerzos en la dimensión curricular-pedagógica para plantear cambios en la formación de los estudiantes respecto a la lectura y la escritura (Cartolari & Carlino, 2011; García, 2009; Guerrero & Zambrano, 2012; Rojas, 2012; Ortiz, 2011).

Estos cambios y ajustes curriculares se ubican en la agenda de las políticas educativas actuales. En este sentido, Lugo (2008) afirma que la innovación plantea nuevas funciones, además de la necesidad de revisiones en la estructura y en los procesos. Esta situación ha facilitado las transformaciones concernientes con el currículo, su funcionamiento y su actualización constante.

Con el propósito de innovar, en el sentido que propone Lugo (2008), la Universidad Nacional Experimental del Táchira, desde hace algunos años, ha trazado diversas tareas de revisión respecto al hacer académico, es decir, ha establecido instancias para que los docentes discutan y analicen diferentes ideas relacionadas con la calidad de la enseñanza. Prueba de ello son las políticas Universitarias aprobadas en Consejo Universitario en el año 1996, en las cuales la Universidad como garante del mejoramiento continuo del proceso enseñanza-aprendizaje (Consejo Universitario, 032-96) asegura la existencia de dos unidades curriculares: Lenguaje y Comunicación y Taller de Oratoria. Si bien consideramos que los cambios y logros alcanzados con estas materias dentro del plan de estudios de la mayoría de los estudiantes de la UNET son significativos tanto para los docentes como para los alumnos; creemos que representan un mayor desafío para el equipo docente porque obliga una reflexión, actualización y vigilancia permanente sobre lo que se enseña y cómo se enseña.

En este artículo retomaremos, en primer lugar, algunas posturas teóricas con respecto a la enseñanza de la lengua materna. Luego, describiremos los cambios que se han insertado en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación y Taller de Oratoria. Tercero, analizamos los logros y desafíos que han generado estas transformaciones curriculares, y, para finalizar presentamos algunas reflexiones sobre la enseñanza basadas en nuestra experiencia en la Universidad.

1. Enfoques teóricos sobre la enseñanza de la lengua: una somera revisión

El lenguaje ha sido objeto de estudio de diferentes especialistas (psicólogos, lingüistas, sociólogos, filósofos, historiadores, etc.), lo que ha multiplicado las miradas para la comprensión de un fenómeno tan complejo, especialmente, para algunos docentes, puesto que forma parte de su rutina epistemológica y didáctica (Lomás & Osoro, 1993; Lomás & Osoro & Tusón, 1993). De allí que existan diversas teorías del lenguaje que permean, como es de esperar, las propuestas de enseñanza de la lengua en los distintos niveles educativos. En este apartado nos proponemos hacer una somera revisión de algunas perspectivas teóricas tradicionales (prescriptiva, estructuralista, generativista, comunicativa) y una nueva corriente, llamada alfabetización académica. Nos interesa enfatizar la implicación educativa que estas han tenido, sobre todo, en el escenario universitario venezolano en relación con la enseñanza de la lengua materna, lo que trae consigo la lectura y escritura académicas.

1.1. Enfoque prescriptivo

Esta perspectiva concibe la enseñanza de la lengua a partir de la memorización de una serie de normas y categorías para lograr el “uso correcto del lenguaje” -tal y como lo referían las primeras gramáticas de la

lengua castellana-. Parte de los postulados gramaticalistas de corte tradicional, en el que la variación es considerada no como una expresión particular y contextualizada del lenguaje, sino como vicio o incorrección idiomática. Claramente existe un “divorcio manifiesto entre la normatividad propuesta y la realidad de uso” (Wagner, 1989, p. 68). Esta concepción de la enseñanza de la lengua se cierra a categorizaciones o prescripciones alejadas de la realidad, aspecto que en definitiva limita el aprendizaje. Esta visión taxativa regula la formación lingüística sobre lo que es correcto o incorrecto, es decir, se encuentra ausente el hecho de la expresión lingüística contextualizada, por lo que su criterio de corrección parte de modelos establecidos.

Este enfoque fue útil en el momento de la historia lingüística en el que se requería la reflexión y sistematización de las lenguas. Surgió con la lógica de los filósofos griegos, quienes a partir de premisas buscaron determinar las posibilidades de la lengua para convertirla en un conjunto de normas que resultaron a la larga sin conexión con la realidad lingüística del ser humano. En consecuencia, a pesar de sus desaciertos, se convirtió en el modelo de enseñanza de la lengua que ha predominado en los distintos niveles educativos formales, tal como lo afirma Lomás y Osoro (1993):

Siguen siendo dominantes estas corrientes inmanentistas, que siendo tan útiles para la descripción, por ejemplo, de los aspectos fonológicos y sintácticos del sistema, marginan sin embargo del estudio lingüístico la reflexión sobre la variedad de usos verbales y no verbales que los interlocutores ponen en juego en situaciones concretas de comunicación. (p. 19).

Hoy en día, a pesar de los avances en la didáctica de enseñanza de las lenguas, sigue vigente este enfoque en los programas del área de lengua. Por ejemplo, en Venezuela, es común encontrar, en los programas de educación media, contenidos relacionados con la morfología y la sintaxis desde la gramática tradicional. En el caso del nivel universitario se han observado programas de algunas instituciones de educación superior en el que los contenidos tienen carácter gramaticalista y descontextualizado, e incluso, la propuesta de Lenguaje en nuestra Universidad comenzó en los ochenta bajo este enfoque.

1.2. Enfoque estructuralista: Saussure

La visión estructuralista surgió para dar otra respuesta a los estudios de gramática comparada, de carácter positivista, que dominaban los estudios lingüísticos a mediados del siglo XX. Tanto para Saussure como sus discípulos, las diferencias entre las lenguas se debe a la dicotomía conceptual sustancia y forma (Ortuño, 1979) de la cual deriva una serie bilateral: lengua/habla, sincronía/diacronía, sintagma/paradigma, significado/significante (Ducrot & Todorov, 1994). De esta manera, la comprensión del lenguaje se presenta a partir de su estructura. Al respecto, existe una universalidad amorfa del pensamiento, por lo que un grupo de individuos la hace realidad a través de la lengua. De ahí que la sustancia sea el medio total, mientras que la forma constituye el sistema, el conjunto de relaciones y de formas. Es por esta razón que una lengua se realiza en: fonemas, morfemas, sintagmas, enunciados, significados y clases semánticas. El gran aporte de Saussure a los estudios lingüísticos fue el planteamiento sistemático de sintagma y paradigma: de estos postulados se construye su modelo lingüístico.

Respecto a la enseñanza de la lengua, dicha teoría se centró en las unidades que componen el sistema lingüístico -como objeto de estudio en sí mismo- y dejó a un lado aspectos relacionados con el significado y el contexto de uso (Faundez & Mugarabí & Sánchez, 2006). La enseñanza de la lengua, bajo el enfoque estructuralista, se centró en el estudio de la forma y sus relaciones dentro del sistema, es decir, dejó de lado el aspecto social del lenguaje porque se toma a la lengua como unidad individual.

1.3. Enfoque generativista: Chomsky

La Gramática generativa y transformacional de Chomsky retoma la concepción de que el ser humano está dotado de un substrato lingüístico, universal, innato y, por tanto, basado en la naturaleza en la cual se desarrollan las lenguas naturales y los múltiples géneros de textos (Chomsky, 1970). Para Chomsky, la función de representación del lenguaje es primordial y la función de comunicación es secundaria (Bronckart, 2007).

Tomando en cuenta ese fundamento epistemológico se elaboraron muchas propuestas “tradicionales de enseñanza de las lenguas” (Bronckart, 2007, p. 135) fundadas en un enfoque gramatical (en el sentido de “gramática de frases”) para dotar a los alumnos de un conocimiento explícito de las principales categorías y estructuras del sistema de la lengua cuyo componente central es la sintaxis que “define las relaciones básicas de la gramática y proporciona un léxico” (Bronckart, p. 167).

Sin embargo, la gramática generativa fue instaurando nuevos objetivos -basados en criterios a la vez sintácticos y semánticos- que convirtieron a la gramática justamente en un instrumento. De allí surge la idea de analizar la “competencia lingüística” del sujeto hablante. La concepción de competencia “presupone un «locutor oyente» ideal, que perteneciera a una comunidad lingüística perfectamente homogénea, y que pudiera teóricamente aplicar su conocimiento de la lengua” (Bronckart, 1980, p. 183).

La teoría chomskyana, con el pasar de los años, ha desempeñado un papel importante en las ciencias del lenguaje, esencialmente, de los psicolingüistas y psicopedagogos de la lengua quienes han elaborado métodos de aprendizaje de la lengua que atraviesan la enseñanza.

1.4. Enfoque comunicativo

Esta perspectiva, según Tusón (1999), persigue el desarrollo de competencias lingüísticas a partir del uso, es decir, tiene como objetivo la formación contextualizada respecto a la interacción verbal. Para Osoro (1993) este paradigma permite “trasladar la atención hacia el conocimiento de la lengua en uso, como instrumento de expresión y comprensión, tanto en el plano interpersonal como de la comunicación social” (p. 4). De esta manera se convierte en el vehículo por medio del cual el estudiante expresa sus intereses, supone el uso y la reflexión ya que usar la lengua en distintas situaciones y contextos requiere la conciencia lingüística del sujeto para activar la competencia discursiva que el contexto requiere.

Según el enfoque comunicativo, el acto de materialización de la lengua supone la convergencia entre la pragmática, el contexto lingüístico y extralingüístico, aunado a la comprensión de la situación comunicativa. Por tanto, las reglas sobre la organización de la lengua bajo los preceptos gramaticales quedan subordinados al uso que se haga de ella de acuerdo con el contexto: se trata ahora de desarrollar competencias lingüísticas, pragmáticas y sociales. Tal y como afirman Lomás, Osoro y Tusón (1993) el docente no forma lingüistas o filólogos, sino usuarios de un código “lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, personas que puedan funcionar con soltura en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de manera crítica ante los actos de habla” (p. 55). Es por esta razón que el desarrollo de las competencias comunicativas no parte de la enseñanza de reglas rígidas sobre la lengua, puesto que el docente parte de lo que conocen los estudiantes respecto a ella. Además respeta los usos dialectales y sociales tomando en cuenta el contexto de actualización.

Como la comunicación eficaz es el objetivo primordial, no obvia las normas gramaticales, por el contrario, son el fundamento para que el proceso se produzca de modo eficiente. Es así como el docente, bajo este enfoque, debe comprometerse con el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia pragmática con los componentes discursivo, textual y estratégico. Se trata de una propuesta de enseñanza mucho más abarcadora porque debe despertar en el alumno una conciencia crítica y reflexiva sobre asuntos que anteriormente no eran tomados en cuenta.

1.5. La alfabetización académica

Si bien esta corriente no surge de las teorías del lenguaje, es una postura que en los últimos tiempos, en Latinoamérica, ha preponderado (Carlino, 2005). Se llama alfabetización académica a una “nueva” corriente de estudios sobre la escritura, sobre todo, en el nivel superior. De allí que se han generado discusiones, debates, etc. bajo esta línea, e incluso, se habla de “alfabetizaciones académicas”, tomando en cuenta que no existe una, sino que son variadas.

El enfoque de “alfabetizaciones académicas” (por sus siglas en inglés ACLITS) surgió a partir de los años ‘80 en los países anglosajones por la necesidad de apartarse de las teorías centradas con exclusividad en los aspectos cognitivos y educativos de la lectura y la escritura en el nivel superior. Para esta línea de investigación la preocupación está en el rol que lo institucional y social tiene en las prácticas de lectura y escritura, ante lo cual se consideran inseparables las prácticas, los sujetos y los contextos en que se ejercen tales prácticas. En otras palabras, leer y escribir no puede comprenderse desde lo individual sino como fruto de las interrelaciones del sujeto con el contexto en el que participa de determinadas prácticas.

En Estados Unidos, por ejemplo, el movimiento pedagógico Writing Across the Curriculum (Escribir a través del currículo, por sus iniciales WAC) plantea la necesidad de incorporar la escritura como instrumento epistémico, de manera continua y transversal durante la formación en la educación superior (Bazerman et al., 2005; Russell, 1990). Por su parte, Writing in the Disciplines (Escribir en las disciplinas, WID) propone la inclusión de tareas de escritura disciplinar, de manera que faciliten la incorporación del sujeto/alumno a las convenciones del género, de estilo y registro de su disciplina de referencia (Artemeva, 2008; Freedman & Adam, 1996). Al igual que ACLITS estos movimientos pedagógicos cuestionan la concepción de que la escritura es una competencia o una habilidad genérica y comparten la idea de que son prácticas situadas dentro de contextos sociales específicos y las formas de actuar, escribir y leer dependen de las configuraciones de las sociedades y el devenir histórico de los grupos humanos (Barton y Hamilton, 1998).

En definitiva, estas perspectivas teóricas posicionan la enseñanza de la escritura desde otro lugar, más relacionado con una práctica situada que reviste de sentido en un contexto particular y una situación comunicativa-disciplinar concreta. Las prácticas enmarcadas en la alfabetización académica, como lo menciona Carlino (2002), requiere de “cambios institucionales y curriculares” (p. 1), es decir, que las universidades deben asumir la lectura y escritura a través de iniciativas que permitan, por una parte, una cultura de lo escrito (Serrón, 2002) y, por otra, la generación de una producción escrita con fines comunicativos y no evaluativos (García & Martins, 2004). Carlino (2013) propone que “alfabetización académica” se denomine al:

Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (p. 370).

En definitiva, tomar una u otra perspectiva teórica conduce a plantear iniciativas institucionales más apegadas o alejadas de la realidad comunicativa y disciplinar de los estudiantes y/o profesionales. Lo importante es que la enseñanza de la lengua (implica enseñar a leer y escribir) no solo que sea el objeto de enseñanza de los especialistas en lengua, sino que quienes son partícipes de las prácticas académicas y científicas en una disciplina determinada también consideren esas prácticas como parte de su objeto de enseñanza, sobre todo, porque son quienes conocen las convenciones discursivas al interior de su disciplina.

Asimismo, desde las propuestas curriculares establecidas en algunas universidades (cursos o talleres de lengua o de escritura, materias como Taller de Expresión escrita, Lenguaje y Comunicación, Escritura, etc.) se debe velar por no convertirlas en un espacio curricular que pretenda “llenar el vacío” lingüístico y/o gramatical de los alumnos, sino acompañar y dar sentido a prácticas que vinculen a la lectura y la escritura en sus actividades académicas.

2. Descripción del contexto

La Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) es una institución de Educación Superior que forma parte de las universidades experimentales del país desde el 27 de febrero de 1974. Inició sus labores docentes en junio de 1975 en las carreras en Ciencias del Agro e Ingenierías de la Industria. En la actualidad la institución cuenta con 30 carreras de pregrado¹ y 22 de posgrado.

La UNET tiene un Eje Curricular de Formación Socio–Humanística (en adelante EFSH) que toma en cuenta los criterios establecidos por el Sistema de Evaluación y Acreditación (DEA), los lineamientos de la Comisión Nacional de Currículo (CNC) y los lineamientos curriculares de la UNET aprobados en Consejo Universitario en 1998, además de las competencias genéricas definidas para las áreas de Ingeniería. De acuerdo con Romero (2010) el EFSH fue aprobado para todas las carreras en el 2005, su incorporación se implementa mediante los criterios del parámetro curricular que establece:

Los Planes de Estudio de las diferentes Carreras serán estructurados con base en tres (tres) componentes curriculares fundamentales, para los cuales se establece la siguiente valoración porcentual con relación al total de Unidad de Crédito de cada Carrera:

Formación Socio Humanística hasta un 20%.

Formación Básica Profesional hasta un 30%.

Formación Profesional hasta un 60%. (p.8)

El Eje Curricular de Formación Socio–Humanística está inserto en uno de los departamentos de servicio (se les llama así porque le prestan atención a todos las carreras de la Universidad, es decir que las asignaturas que están adscritas son vistas por todos los estudiantes independientemente de la carrera que estudien) organizados mediante tres núcleos de conocimiento, a saber: Desarrollo Humano, Estudios sociales y económicos e Idiomas con distintas unidades curriculares. En el núcleo de Idiomas, en particular, se ofertan Inglés, Lenguaje y Comunicación y Taller de Oratoria (las dos últimas, objeto de nuestro análisis en este artículo).

3. Resultados

Mostramos en este apartado los cambios, logros y desafíos que han encaminado la inserción de materias relacionadas con la enseñanza de la lengua en la Universidad, a saber, “Lenguaje y Comunicación” y “Taller de Oratoria”. Nuestro análisis lo hicimos a partir de la revisión documental de los programas de estudio de las materias, el trabajo con los docentes y algunas investigaciones preliminares.

3.1. Cambios

Presentamos a continuación las transformaciones curriculares (de enfoque, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación) que se han gestado al interior de las asignaturas: “Lenguaje y Comunicación” y “Taller de Oratoria”. La primera es obligatoria para todos los estudiantes de primer semestre. La segunda es obligatoria para los estudiantes de la carrera TSU en Entrenamiento Deportivo.

Lenguaje y Comunicación

En la UNET antes del 2004 existían en el plan curricular dos materias: Lenguaje y Comunicación y Redacción de Informes Técnicos que eran parte de la formación básica del estudiante UNET (ambas materias aparecían y desaparecían de forma intermitente desde 1979 hasta 2004). Con la reforma curricular del 2004 las inquietudes con respecto a las “competencias comunicativas” de los estudiantes se acrecientan y los docentes se quejan sobre las “pocas habilidades” que tienen los alumnos para comprender y escribir en la universidad, las pocas herramientas que poseen para escribir un texto coherente, para hablar en público, etc. por esta razón, deciden incluir dentro del plan de formación nuevamente la asignatura ‘Lenguaje y Comunicación’ en el EFSH (Cf. Zambrano, 2010a) en el primer semestre para todas las carreras de la Universidad.

En el Cuadro 1 sintetizamos los aspectos primordiales que han variado en el programa Lenguaje y Comunicación desde su creación en 1979 hasta la actualidad.

Cuadro 1. Programa Lenguaje y Comunicación.

Aspecto	Programa (1979)	Programa (2009)	Programa actual (2012)
Enfoque.	Gramatical y estructuralista. Autores de referencia: Saussure, Bello, Chomsky, Pierce.	Funcional, sociocognitivo, textual y comunicativo. Autores de referencia: Teun van Dijk, Carlino, Cassany, Halliday.	Sociocognitivo, textual, comunicativo, discursivo, contextualizado. Autores de referencia: Carlino, Cassany, Halliday, Mostacero, Serrano, Parodi, Van Dijk.
Contenidos.	El signo lingüístico. La morfología y la sintaxis. El signo, el icono y el índice. La oración, las clases de oraciones. Las funciones del lenguaje. Los aspectos de una buena redacción.	La lengua y la importancia social. La variedad culta o formal. La lengua oral y escrita en función del ámbito académico. La comprensión y producción de textos. La tipología textual. Los medios de cohesión y coherencia textual.	Importancia de la comunicación en la sociedad. Hablar, leer y escribir en el contexto universitario. Lectura y escritura de textos especializados. El texto escrito: planificación, textualización, reescritura. Textos académicos y textos laborales. Uso de normas APA para la redacción académica.
Estrategias metodológicas.	Leer textos narrativos, descriptivos y literarios. Identificar las categorías gramaticales en un texto. Escribir textos libres.	Comprender textos especializados. Elaborar, revisar y reelaborar textos cortos en función de un tema de la disciplina. Identificar los errores de coherencia y cohesión. Reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura.	Exploración de conocimientos previos. Dinámica de discusión de grupo. Asignación de roles a los distintos participantes del proceso (grupos reducidos y grupo total). Derivación de conclusiones y elaboración teórica Ejercicios de aplicación (El ejercicio dependerá del objetivo de cada sesión) Resolución colaborativa/ retroalimentación (interacción docente-estudiante).
Evaluación.	Tres pruebas objetivas teóricas.	Variadas: quiz, textos académicos, exposiciones, participaciones en foros, etc.	Producción de textos de contenido especializado con evaluación entre estudiante.

Como se puede observar en el Cuadro 1 el programa ha sufrido algunas transformaciones, producto de las perspectivas teóricas y metodológicas que han imperado en el tiempo; pero también producto de la formación de los docentes a cargo de la asignatura en los diferentes momentos. Se observa cómo el enfo-

que predominante (gramatical y estructuralista) en los setenta se reflejó en lo que pretendía enseñarse en la universidad: sustantivos, verbos, análisis morfo-sintáctico, etc. Luego, en los programas del 2009 y la actualización del 2012 aparece una perspectiva más contextualizada o situada, en la que los textos disciplinares se convierten en un eje de la enseñanza. Eso con el propósito de que se brinden herramientas para que los estudiantes sean lectores y productores de textos académicos y/o científicos (cf. Zambrano, 2010a, 2010b) propios de sus disciplinas.

No obstante, algunas limitaciones de los cambios curriculares tuvieron y tienen aún que ver con los contenidos objeto de enseñanza. Enseñar lengua, desde un enfoque gramatical o comunicativo, centra el proceso en creer que se forma a estudiantes y/o profesionales que van a “ser expertos en lengua” o “usuarios más ‘competentes’ de la lengua”. Sobre la base de esa dicotomía gira todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y se tiende a hacer de la lengua el objeto de enseñanza.

Por otra parte, la enseñanza debe centrarse en lograr aprendizajes en los alumnos para el día a día de su formación académica y no para un futuro en que lo necesitará. Esto ha tornado muy complejo tomar decisiones con respecto a cómo enseñar y qué enseñar en la universidad a estudiantes de primer semestre, sobre todo cuando esa enseñanza recae sobre profesores de lengua o afines.

En síntesis, si bien la materia ha cambiado durante el tiempo para ser una oportunidad de acercar a los estudiantes a textos más acordes con sus disciplinas, el desafío está para los docentes, por cuanto no son genuinos partícipes de las comunidades discursivas que enseñan. En otras palabras, para un docente con formación en lengua enseñarle a un ingeniero las construcciones discursivas de Ingeniería le genera una inquietud respecto de lo que se enseña porque de una u otra forma lo invita a comprender un discurso diferente, lo que, en ocasiones le conduce a seguir enseñando lo tradicional (verbos, análisis gramaticales, etcétera).

Taller de Oratoria

Esta unidad curricular está dirigida a estudiantes de una sola carrera (TSU en Entrenamiento Deportivo), el motivo principal se debe a que la forma de interacción principal en el campo laboral del entrenador es, en su mayoría, de modo oral. Por tanto, la materia tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa oral para que los alumnos hablen con elocuencia y con la mayor precisión posible según diferentes propósitos: exponer en una clase, convencer a una audiencia, presentar una ponencia, presentarse en una entrevista laboral, entre otros usos. Esta asignatura se fundamenta en la consolidación de la expresión oral en situaciones comunicativas reales.

Taller de Oratoria cuenta con una propuesta de programa (2009) que en los actuales momentos está siendo objeto de revisión para su posterior actualización. En el Cuadro 2 mostramos, grosso modo, los ejes de contenidos, estrategias metodológicas y evaluación del programa.

En esta unidad curricular se hacen muchas actividades para promover la oralidad de los estudiantes. En un inicio las actividades derivaron en una Jornadas en las cuales los alumnos presentaban una ponencia. Si bien, durante los semestres posteriores se quiso continuar, no fue posible por razones extraacadémicas. No obstante, los obstáculos en esta materia parecen estar determinados por el contenido del que hablar y no de la materia en sí. Se ha tratado de que las exposiciones giren en torno a temas relacionados con la disciplina, pero también se aceptan temas más generales.

Cuadro 2. Programa Taller de Oratoria

Ejes	Programa (2009)
Enfoque	Comunicativo contextualizado
Contenidos.	El proceso de la comunicación: la lengua oral, el habla y la oratoria. Barreras en el proceso de la comunicación oral. Hablar en público: superación del miedo. La comunicación no verbal. El apoyo con recursos audiovisuales. Los tipos de comunicación oral: la conversación, los discursos académicos, las conferencias, las fórmulas de cortesía, hablar en clase. El discurso laboral.
Estrategias metodológicas.	Exploración de conocimientos previos. Dinámica de discusión en grupos. Derivación de conclusiones. Recomendación bibliográfica.

3.2. Logros

Indudablemente para nosotras como docentes e investigadoras del tema existen múltiples logros derivados de contar con espacios curriculares para reflexionar y enseñar cuestiones propias de la lengua, y, sobre todo, su vinculación con las formas de leer y escribir en la Universidad. Por razones de espacio nos centraremos en tres grandes logros: Primero, la aceptación institucional. Fomentar la enseñanza de la lengua en una universidad con carácter tecnológico exige sensibilizar no solo a los estudiantes (quienes llegan al primer semestre con prejuicios de la etapa previa), sino a los docentes (quienes, en su mayoría, tienen una concepción remedial de la lengua). Por esa razón creemos que “aceptar” e “institucionalizar” son los primeros pasos para generar cambios académicos vertebradores.

Segundo, el trabajo con los profesores de la asignatura. Los docentes encargados de dictar las asignaturas hoy en día son profesionales del área, con posgrados en Literatura, Lingüística y Lectura y Escritura. Se ha logrado que semanalmente se lleven a cabo reuniones de grupo en las cuales se aportan opiniones, visiones, reflexiones teóricas y recomendaciones acerca de las formas de enseñar, los resultados de poner a prueba unas u otras estrategias en las diferentes disciplinas y, sobre todo, del compromiso de no convertirse en dadores de clase de lengua, sino de pensar y reflexionar sobre la importancia que tiene la lengua oral y/o escrita para los futuros profesionales.

Tercero, establecer líneas de investigación. A partir de las reflexiones y el compromiso por mejorar la enseñanza, varios docentes han realizado investigaciones documentales, de corpus, de investigación-acción, entre otras, cuyo objeto de estudio es la lengua en contextos académicos y/o científicos (Cf. Andrade, 2012; Aragón, 2013; Zambrano, H., 2010; Zambrano, J., 2013-2009; 2010a, 2010b, 2011 y Zambrano, W., 2013). En los actuales momentos trabajamos, de manera incipiente, como un grupo de investigación con la finalidad de indagar las prácticas de enseñanza de la lengua en las disciplinas.

3.3. Desafíos

Si bien es cierto que el panorama institucional ha posibilitado estas transformaciones curriculares creemos que es necesario superar la visión de que se enseña a leer y escribir de una vez y para siempre, por lo que tener una materia durante un semestre al principio de la carrera no es suficiente para alfabetizar académicamente (Carlino, 2005, 2013). La asignatura “Lenguaje y Comunicación” se imparte en el primer semestre de todas las carreras, en este momento, los estudiantes se encuentran en un período de adaptación a las nuevas exigencias o a una nueva cultura institucional. De manera tal que es un desafío enseñar modos dis-

cursivos disciplinares. Con respecto a la materia “Taller de Oratoria” creemos que un espacio (un semestre) para practicar y usar ciertas estrategias orales de comunicación académica no es suficiente, se requiere que en todas las materias se dé cuenta y se enseñen tales prácticas.

Un desafío importante para el personal a cargo de estas materias específicas es ser vigilantes permanentes de que la enseñanza no se convierta en una clase magistral sobre lengua, sino que se establezca un espacio reflexivo y genuino que ponga en práctica ciertos usos de la lengua en los contextos disciplinares.

Por otro lado, se requiere de un trabajo conjunto con docentes de otras disciplinas, mediante un programa de intervención, en el que el profesional del área de lenguaje acompañe y reflexione con el docente de especialidad respecto a la lectura y escritura académicas, puesto que son ellos quienes tienen conocimiento de las convenciones propias de cada comunidad discursiva (Swales, 1990).

4. A modo de conclusión

Se nota un interés de la Universidad por incluir y apoyar los cambios curriculares respecto a la lectura y escritura académicas. En esta lógica, Fullan (2002) afirma que los cambios educativos, en aras de su concreción, tienen que ser sistémicos, es decir, abarcar no sólo las estructuras formales, sino a los actores, a los procesos académicos y administrativos, e incidir en nuevas formas de relación, pensamiento y participación.

La inclusión de materias, módulos o cursos (Lenguaje y comunicación, Taller de oratoria, Escritura académica) son esfuerzos, que si bien periféricos, contribuyen a una cultura institucional que piensa la lectura y escritura como formas de aprender y participar en la comunidad discursiva. No obstante, será el trabajo interdisciplinario fundamental para que la lectura y escritura se vean no como objetos de enseñanza (enfocados en los aspectos gramaticales o normativos de la lengua), sino como herramientas para el aprendizaje de prácticas y contenidos.

Por otra parte, creemos que la revisión constante, la experiencia en aula y la investigación generarán ideas innovadoras que permitirán conocer, profundizar y establecer propuestas de enseñanza más consonas con las realidades discursivas y disciplinares de los alumnos.

Al igual que otros países latinoamericanos preocupados en mejorar el proceso educativo a través de reformas y modificaciones, atendiendo a las tendencias predominantes, concordamos con Lugo (2008) en que la innovación se ubica en el discurso central de los procesos reformistas en las universidades latinoamericanas que plantean nuevas funciones y la necesidad de revisiones y ajustes en estructuras, procesos y normativas, pero sobre todo, en el desempeño de sus actores y en la forma de vinculación con la sociedad.

De la investigación surgirán nuevas pedagogías y posturas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, como cuestionamiento a los modelos rígidos y tradicionales. ©

Jusmeidy Zambrano Rosales. Venezolana, profesora de Lenguaje y Comunicación en la categoría de agregado, a dedicación exclusiva, en la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Docente invitada en posgrado en la Universidad de los Andes. Investigadora “A” del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación PEI. Licenciada en Educación, mención Castellano y Literatura, especialista en Lectura y Escritura, doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de la Plata, Argentina. Ha escrito numerosos artículos en su línea de investigación: Lingüística Aplicada. Además ha escrito en coautoría con prestigiosas investigadoras latinoamericanas como: Paula Carlino, Manuela Cartolari y Marisol García.

Árex Aragón de Moreno. Licenciada en Letras mención Lengua y Literatura Hispanoamericana y venezolana, Licenciada en Educación, mención Letras; Magister en Literatura Latinoamericana y del Caribe, actualmente estudiante del Doctorado en Pedagogía de la ULA, Táchira. Profesora de Lenguaje y Comunicación en la categoría de asistente, a dedicación exclusiva, en la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Es coordinadora de la asignatura Comunicación y del área de Lenguaje en el curso propedéutico de ingreso a la UNET. Ha publicado sus trabajos en Revistas nacionales, perteneció al GILBRA (Grupo de Investigaciones Literarias de Brasil) y al GILAC (Grupo de investigaciones en Literatura Latinoamericana y del Caribe). Actualmente desarrolla su trabajo de investigación en Lingüística Aplicada.

Notas

1. Dentro de la oferta de pregrado (30 carreras en total) están once carreras largas (duración 10 semestres): Arquitectura; Ingenierías Agroindustrial, Agronómica, Ambiental, Civil, Electrónica, Industrial, Informática, Mecánica, Producción Animal y Licenciatura en Música. Hay 19 carreras cortas (TSU), entre ellas: carreras técnicas semipresenciales (3) que abarcan TSU en Agrotecnia, TSU en Manejo de emergencia y TSU en Turismo; carreras de Ciencias de la salud (4) con carreras como TSU en Citotecnología, TSU en Electromedicina, TSU en Información de Salud y TSU en Inspección de salud pública y TSU en Entrenamiento deportivo. La oferta de posgrado (22 carreras en total) equivale a cinco Especializaciones: Estudio y evaluación de impacto ambiental, Gerencia pública, Orientación familiar, Medicina familiar y Gerencia de la construcción; dos Especializaciones Técnicas (dirigidas a TSU) como Telecomunicaciones y Teleinformática; y, 15 Maestrías: Informática; Gerencia educativa; Ingeniería Mecánica; Ingeniería Electrónica; Matemática - Educación Matemática; Gerencia de empresas agrícolas; Gerencia de empresas, mención Industria; Mantenimiento industrial; Administración de instituciones de salud; Agronomía - Producción vegetal; Producción animal; Arquitectura, ciudad e Identidad; Enseñanza-Aprendizaje de las ciencias básicas; Gerencia de empresas, mención Mercadeo y Gerencia de empresas, mención Finanzas. Información disponible en www.unet.edu.ve (consulta julio 2013).

Bibliografía

- Andrade, Ender. (2012). La corrección grupal de textos universitarios. *Legenda*, Vol. 16, Nro. 15, pp. 129-154. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4267/4053>.
- Aragón Cerón, Árex Alejandra. (2013). *Aplicación de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de entrenamiento deportivo de la Universidad Nacional Experimental del Táchira*. Ponencia propuesta para el Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Caracas-Venezuela.
- Artemeva, Natalia. (2008). *Toward a unified social theory of genre learning*. *Journal of business and technical communication*, 22(2), 160 –185. doi: 10.1177/1050651907311925.
- Barton, David & Hamilton, Mary. (1998). Understanding literacy as social practice. En Barton, D. y Hamilton, M. (Eds.). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge: London.
- Bazerman, Charles & Little, Joseph & Bethel, Lisa & Chavkin, Teri & Fouquette, Danielle & Garufis, Janet. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Pr. Disponible en http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wacl/.
- Bronckart, Jean-Paul. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Segunda edición*. Miño y Dávila Editoriales: Argentina.
- Bronckart, Jean-Paul. (1980). *Teorías del lenguaje. Introducción crítica*. Editorial Herder: Barcelona.
- Cartolari, Manuela & Carlino, Paula. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(7), 67-86.
- Carlino, Paula. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Panel sobre "Enseñanza de la escritura"*, Seminario Internacional de Inauguración Subsede Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril.
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 57, 355-381. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Chomsky, Noam. (1970). *Current sigues in linguistic theory*. La Haya: Mouton.
- Ducrot, Oswald & Todorov, Tzvetan. (1994). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. 16ª. Edición. Siglo veintiuno editores: España.
- Faundez, Antonio & Mugarib, Edivanda & Sánchez, Margarita. (Orgs.). (2006). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Universidad de Medellín: Colombia.
- Fullan, Michael. (2002). “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”, en Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), pp. 1-14, <http://www.mie.uson.mx/PDF/Fullan.pdf>.
- Freedman, Aviva & Adam, Christine. (1996). Learning to Write Professionally: “Situating Learning” and the Transition from University to Professional Discourse. *Journal of Business and Technical Communication*, Vol. 10, Nro. 4, pp. 395-427.
- García Romero, Marisol. (2009) *Inventario Bibliográfico de las Investigaciones sobre Escritura Académica de los Estudiantes Universitarios en Venezuela*. Disponible en: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/ibi/inv_biblio.pdf.
- García Romero, Marisol & Martins, Vieira & Isabel, María. (2004). Análisis de un programa de enseñanza de la lengua materna en el contexto universitario: ‘Taller de Competencias Comunicativas 10. *Paradigma*, XXV, 1, 115-140. Disponible en www.cidipmar.fundacite.arg.gov.ve.
- Guerrero, Rosmar & Zambrano, Jusmeidy. (2012). Las investigaciones sobre escritura académica en la Universidad de Los Andes (Venezuela). *Lengua y Habla*, Nro. 16, 186-202. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/issue/view/308/showToc>.
- Lomás, Carlos & Osoro, Andrés. (Comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós: Barcelona.
- Lomás, Carlos & Osoro, Andrés & Tusón, Amparo. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós: México.
- Lugo, E. (2008). Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio. Lugo, E. (Comp.). *Reformas universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente*, México: UAEM/ANUIES, pp. 67-88.
- Ortiz Casallas, Elsa María. (2011). *La escritura académica universitaria: estado del arte*. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, (16) 28, pp. 17-41. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002>.
- Ortuño Martínez, Manuel. (1979). *Teoría y práctica de la lingüística moderna*. Editorial Trillas: México.
- Rojas, Enrique. (2012). Las investigaciones sobre escritura académica realizadas en la Universidad Simón Bolívar (USB). Un somero estado del arte. *Lengua y Habla*, Nro. 16, 225-240. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/issue/view/308/showToc>.
- Romero, Cielo. (2010, julio 15). La experiencia del eje socio humanístico de la UNET. Ponencia presentada en la VIII Reunión Nacional de Currículo. Caracas-Venezuela.
- Russell, David. (1990). *Writing across the curriculum in historical perspective: toward a social interpretation*. *College English*, 52, enero, 52-73.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2007). “Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna”. En: *Filología y Lingüística XXXIII* (1): 167-190, 2007.
- Serrón, Sergio. (2002). *La escritura en la universidad*. Disponible en <http://www.invencionero.com/escritura.html>.
- Swales, Jhon. (1990). *Genre analysis english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tusón, Amparo. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Venezuela. Universidad Nacional Experimental del Táchira (1998) *Resolución del Consejo Universitario No 042 sobre el Perfil Académico Profesional del Egresado UNET*. Lineamientos y parámetros curriculares aprobados en Consejo Universitario.
- Wagner, Claudio. (1989). *Lengua y enseñanza. Fundamentos Lingüísticos*. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Zambrano, Heidy. (2010). *El portafolio, estrategia didáctica para desarrollar la escritura académica en estudiantes de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional Experimental del Táchira*. Trabajo especial de grado inédito. Universidad de Los Andes.

- Zambrano, Jusmeidy. (2010a). Políticas lingüísticas de la Universidad Nacional Experimental del Táchira en cuanto a la escritura académica. *Legenda*, N° 11, 98-119. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/issue/view/74>.
- Zambrano, Jusmeidy. (2010b). *Escribir antes y durante los estudios universitarios*. En *Actas de las II Jornadas de Intercambio Docente sobre Lectura y Escritura en la Universidad*. México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Zambrano, Jusmeidy. (2011). ¿Es necesario enseñar el discurso científico en la universidad? *Revista Legenda*, Vol. 15, nro. 13, p. 220-253. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3661/3531>.
- Zambrano, Jusmeidy. (2013-2009). *Proceso de producción de resúmenes en los estudiantes de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)*. Primera edición. Universidad de Los Andes: Venezuela. [Libro en línea] Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33760/3/06_jusmeidy_zambrano.pdf.
- Zambrano, Wilmer. (2013). La producción de artículos de opinión como estrategia para promover la escritura de textos argumentativos en la Educación Media. En *Legenda* 17 (17) pp. 218-245. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/issue/view/353/showToc>.