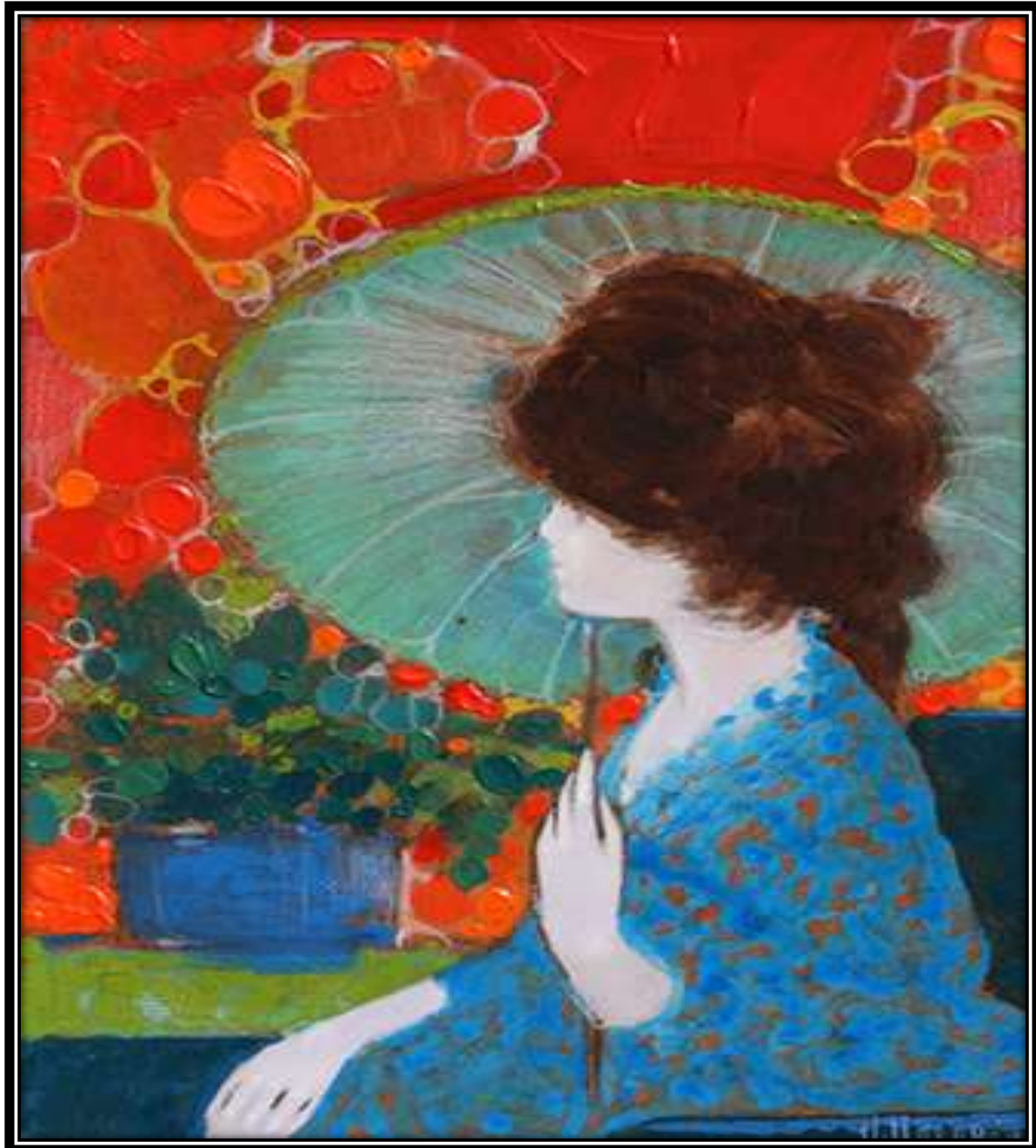




DE LA
CRÍTICA
REVISTA LITERARIA

CORO / Vol. 2, año 2012. CELYL – UNEFM

NÚMERO 2



*Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Lydda Franco Farías”*

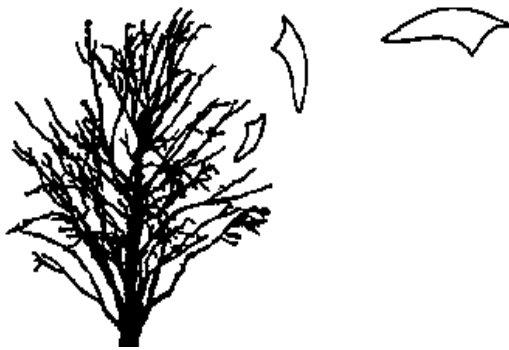
**Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Lydda Franco Farías”**

De la Crítica

REVISTA DE LITERATURA Y LINGÜÍSTICA N° 2

Coro - 2012

Maylen Sosa Silva
JEFA DEL CENTRO



DE LA CRÍTICA REVISTA LITERARIA

Omacel Espinoza
DIRECTOR

COMITÉ DE ARBITRAJE:

Prof. José Nava (UNEFM)

Prof. Jesús Madriz (UNEFM)

Prof. Wilmara Borges (UNEFM)

Prof. Omacel Espinoza (UNEFM)

Prof. José Gregorio Vílchez (LUZ)

PPI: 1201202FA4198
ISSN: 2343 6615

La Comprensión Lectora en Inglés a Nivel Instrumental en Estudiantes Universitarios.....	5
Eimel Agüero	
La Gramática Funcional en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.....	14
Cristina Chirino	
Dos aspectos de la lectura.....	18
Joamsner Magdalena Arévalo P	
La Máxima de Modo en los Ensayos Académicos Producidos por los Estudiantes de Educación mención Inglés de la UNEFM.....	22
Aljunior Hernández	
Enseñanza de la cognición y la comunicación en un contexto de lengua extranjera.....	36
Francisco J. Sánchez	
Las Tecnologías de Información y Comunicación y la educación superior en la enseñanza de una lengua extranjera.....	44
José Gómez A	
La Red Social Twitter como Recurso Mediador en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Experiencia Docente en las Asignaturas: Fonética II e Inglés Instrumental I del Programa de Medicina UNEFM – ADI.....	48
Douglas López	
FLOR EN EL DESIERTO: La Narrativa Novelesca en la Autobiografía: permeabilidades entre géneros.....	57
Mahly Martínez	

La Comprensión Lectora en Inglés a Nivel Instrumental en Estudiantes Universitarios

Eimel Agüero
Liceo “El Charal”
agueroei@hotmail.com

Resumen

El propósito principal de este estudio descriptivo fue analizar el nivel de comprensión lectora literal e inferencial en inglés de los estudiantes de Desarrollo Empresarial de la UNEFM. Para ello, se tomó una muestra de 19 estudiantes cursantes de inglés empresarial II, quienes debían leer un texto descriptivo y responder un cuestionario con preguntas de comprensión literal e inferencial. Los resultados mostraron que los alumnos tienen dificultades para comprender literal e inferencialmente los textos descriptivos a los que están expuestos.

Palabras clave: comprensión literal e inferencial, textos descriptivos, inglés empresarial

Núcleo problemático

Existen muchas razones y propósitos por los que se estima importante la comprensión lectora instrumental a nivel de Educación superior. En tal sentido, debe destacarse la importancia que ésta tiene cuando se trata de poner en práctica los conocimientos de de un idioma extranjero con el fin de lograr resultados óptimos. En tal sentido, Delmastro (1995) señala que:

La importancia y universalidad del inglés y su uso como lengua franca de la ciencia y tecnología hacen imperiosa la necesidad, para toda persona formada en una disciplina científica, de dominar por lo menos las destrezas de la lectura en este idioma que le permitan extraer información específica de textos de su interés y mantenerse al día con el acontecer y devenir mundial en su campo y área de estudio, trabajo e investigación (p. 3)

Esto quiere decir que el dominio del inglés se ha convertido en una imperiosa necesidad para los futuros egresados en distintas disciplinas del conocimiento. Específicamente tal necesidad se encuentra fundamentada en el hecho que existe una escasez de material bibliográfico actualizado en español y que la mayoría de las guías, libros y folletos que los estudiantes deben comprender se encuentran escritos en el idioma inglés (Delmastro, 1995)

En tal sentido, Ceretta (2010) explica que la comprensión de la lectura “es un suceso particular...que reúne un lector y un texto en circunstancias también particulares. El lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de este que el texto

adquiere significación” (p. 63)

Esto sugiere que el proceso de comprensión de la lectura es transaccional y que requiere de la interacción entre el lector y el texto para crear significados. Sin embargo, dicha interacción podría verse mermada si los estudiantes de inglés instrumental con fines académicos presentan dificultades para leer y comprender materiales escritos en inglés; el cual es un requerimiento en las distintas carreras de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”.

Específicamente, los estudiantes de la carrera Desarrollo Empresarial de la UNEFM están expuestos a diversos textos de índole descriptivos correspondientes a su área de estudio. No obstante en el Diseño instruccional de la asignatura inglés I no se contempla el uso de estrategias de lectura que permita a los estudiantes desarrollar al menos sus niveles literal e inferencial de comprensión, aunque en el nivel II de inglés se les exige leer textos descriptivos, elaborar resúmenes e inferencias.

Es por ello que el presente estudio se plantea los siguientes objetivos:

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Analizar el nivel de comprensión lectora literal e inferencial en inglés de los estudiantes de Desarrollo Empresarial de la UNEFM

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar el nivel de comprensión lectora literal de los estudiantes de Inglés Empresarial II
- ✓ Diagnosticar el nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes de Inglés Empresarial II

Fundamentación Teórica

Inglés para propósitos académicos

De acuerdo con Hutchinson & Waters (1987) el inglés para propósitos específicos (o inglés

instrumental, Delmastro, 1995) es aquel que se basa en las necesidades de aprendizaje de los participantes. Es decir, se orienta en que necesita el aprendiz de la lengua en estudio y sus razones para aprender

Munby (1985, en Del Mastro, 1995) clasifica, a grandes rasgos, el inglés para propósitos específicos en inglés para propósitos ocupacionales (IPO) e inglés para propósitos académicos (IPA). En el primero el aprendiz necesita aprender inglés para aplicarlo en su campo de trabajo, mientras que en el segundo los participantes requieren el aprendizaje del inglés para fines educativos (en sus estudios de pregrado o postgrado).

Tomando en cuenta la clasificación anterior, en este estudio se trabajó con el inglés para propósitos académicos, ya que la muestra estuvo constituida por estudiantes que necesitan el inglés en sus estudios universitarios.

Es importante acotar que, Delmastro (1995) menciona que en Venezuela los programas de inglés instrumental están direccionados hacia el desarrollo de la comprensión de la lectura, la cual permite a los participantes obtener información de manuales, folletos, revistas, páginas web, entre otras fuentes vinculadas a su área de estudio.

De acuerdo con esta autora, los textos a los cuales los estudiantes se encuentran expuestos pueden ser de varios tipos: narrativos, de procesos, de instrucción y descriptivos. Sin embargo, en este último se hará énfasis en este estudio ya que, de acuerdo al programa de la unidad curricular inglés II, las secuencias descriptivas son las más usadas debido a que caracterizan diversos elementos, tales como: empresas, instituciones, entre otros, los cuales son áreas de interés de dichos estudiantes.

Knapp & Watkins (1994) explican que los textos descriptivos especifican las características de personas, animales, objetos, situaciones y sentimientos. Éstos otorgan una impresión través de las palabras y son generalmente usados para crear un ambiente en particular o describir un lugar en específico para que el lector obtenga una imagen exacta de lo que se pretende transmitir.

En la unidad curricular inglés empresarial II se requiere que los estudiantes analicen textos descriptivos y puedan comprenderlos a nivel literal e inferencial.

En este orden de ideas, Puente (1991) afirma que la comprensión de la lectura “es la relación que existe entre el contenido del texto con el conocimiento previo con la finalidad de elaborar inferencias y construir en el lector un nuevo sistema cognitivo en el sentido de la

lectura” (p.67). Esta noción se desprende de los conceptos de acomodación y asimilación de Piaget en Papalia, y Wendkos (1998) donde se explica que el aprendizaje se produce como consecuencia de la existencia de dos procesos: *asimilación*, referido al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual y *acomodación*, el cual implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio.

Asimismo, Carrell, Devine & Eskey (1990) explican que una persona ha comprendido un texto cuando “...ha encontrado un hogar mental para la información del texto, o por el contrario, ha modificado ese hogar mental existente para recibir a la nueva información” (p.37). Es decir, que el proceso de comprensión de la lectura requiere que el lector utilice estrategias que le permitan internalizar la información sea de manera literal, inferencial o crítica.

Kabalen y Sánchez (2001) afirman que la comprensión lectora está constituida por tres niveles fundamentados en distintos grados de complejidad, los cuales se enumeran a continuación:

- **El nivel literal:** se dice que es el nivel de menor complejidad, ya que se basa en la premisa que los lectores sólo logran extraer la información que se encuentra explícita en el texto, además que éste se fundamenta en la memorización y repetición.
- **El nivel inferencial:** establece relaciones interpretativas e inferenciales para comprender lo leído y descifra lo que el autor quiere transmitir en el texto.
- **El nivel crítico:** explica las relaciones extraídas de la lectura de un texto a otro y utiliza los procesos implicados en los niveles anteriores, establece relaciones analógicas de diferente índole y emite posturas propias y juicios valorativos acerca de lo leído.

Es importante acotar que para efectos del presente estudio se utilizaron sólo el nivel literal e inferencial por tratarse de inglés II, donde los alumnos no han tenido contacto con estrategias de lectura previamente. Asimismo, esta postura se fundamenta también en el hecho de que el nivel crítico abarca los procesos de los niveles anteriores.

Metodología

Diseño y tipo de investigación

El diseño de esta investigación es no experimental, definida según Arias (2006) como

aquella investigación que se realiza sin manipular las variables establecidas y en los que solo se observan los fenómenos en una situación específica para luego proceder a analizar los resultados de los sujetos en estudio.

Asimismo, el tipo fue descriptivo, conceptualizado por Bavaresco (2004) como el análisis sistemático de características homogéneas de los fenómenos estudiados sobre la realidad. En atención a esto, en este estudio se buscó describir los niveles de comprensión que poseen los estudiantes de inglés empresarial II.

Población y muestra

En la presente investigación, el universo estuvo conformado por los alumnos del II semestre de la Unidad Curricular Inglés Empresarial II del Programa de Educación mención Desarrollo Empresarial de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), conformada por 2 secciones de 19 estudiantes cada una. La muestra se obtuvo aleatoriamente y estuvo constituida por la sección 01 Inglés Empresarial II.

Técnicas e instrumentos para la Recolección de Información

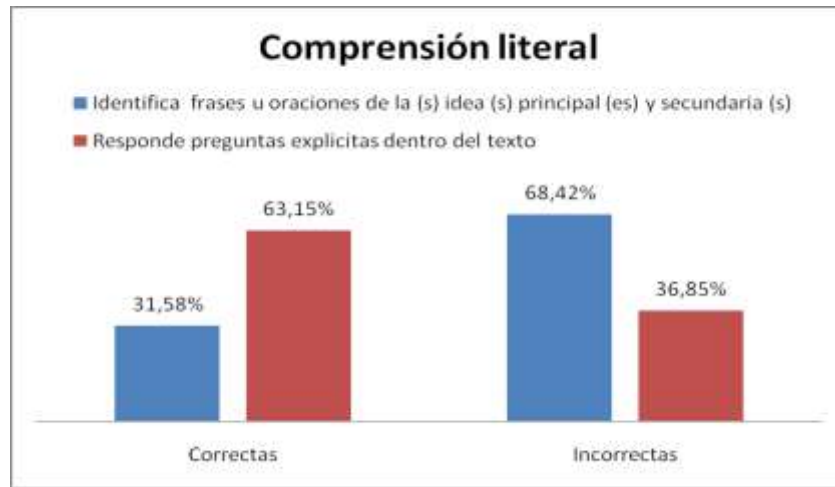
En esta investigación se tomó como técnica la encuesta, definida por Arias (2006) como una técnica que pretende obtener información de un grupo de participantes, basada en una serie de preguntas. El instrumento de la encuesta fue un cuestionario, el cual según Arias (2006) es un formato contentivo de preguntas para ser respondidas directamente por la muestra. Mediante él, los sujetos pudieron responder las preguntas de índole literal e inferencial presentadas.

Procedimiento de la investigación

A los estudiantes de la sección 1 se les presentó un texto descriptivo en inglés denominado “What Makes a Good Leader?” donde éstos debían leer y responder 8 preguntas (4 de comprensión literal y 4 de inferencial) para así analizar el nivel de comprensión lectora presente en el grupo. Luego de ello, la autora analizó los resultados utilizando la estadística descriptiva, mediante la presentación y graficación de porcentajes como se muestra a continuación.

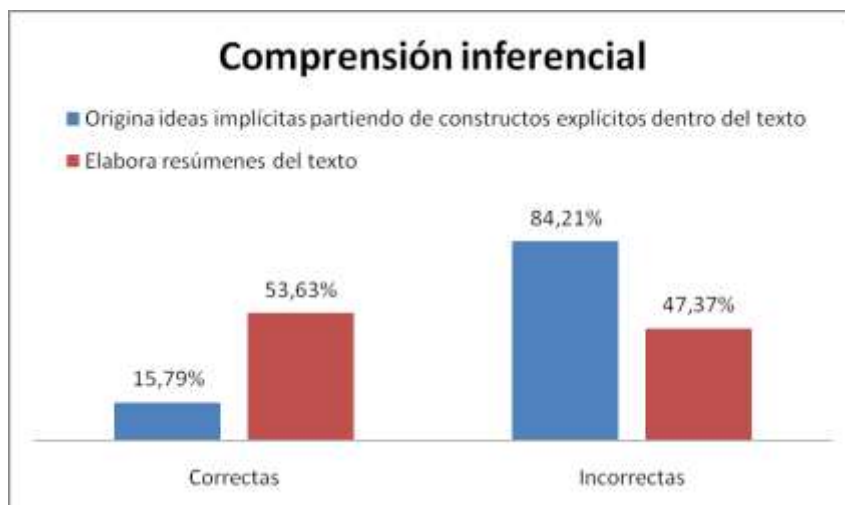
Resultados obtenidos

Gráfico 1



En el primer gráfico se muestran los resultados de la comprensión literal, donde se aprecia que los estudiantes obtuvieron 31,58% de aciertos y 68,42% de desaciertos en identificación de las ideas principales y secundarias. En cuanto a las respuestas a preguntas explícitas estos obtuvieron 63,15% de respuestas correctas y 36,85% de respuestas incorrectas. Al promediar estos resultados se observa que la muestra respondió acertadamente en un 47,37%, pero sin embargo falló en 52,64% de las veces. En tal sentido, aunque Kabalen y Sánchez (2001) señalan que éste es el nivel de menor complejidad, se pudo apreciar como los dicentes tienen problemas para comprender los textos narrativos a los cuales se exponen.

Gráfico 2



En el segundo gráfico se muestran los resultados de la comprensión inferencial, donde se percibe que los dicentes obtuvieron 15,79% de aciertos y 84,21% de desaciertos en creación de ideas implícitas partiendo de constructos explícitos. En cuanto a la elaboración de resúmenes, estos obtuvieron 53,63% de respuestas correctas y 47,37% de respuestas incorrectas. Al promediar estos resultados se observa que la muestra respondió acertadamente en un 34,71%, pero sin embargo falló en 65,79% de las veces. De acuerdo con lo expresado por Kabalen y Sánchez (2001), la muestra no estarían alcanzando el nivel inferencial al no ser capaz de establecer relaciones interpretativas para comprender lo leído. De igual manera, al promediar los resultados de la comprensión literal con la inferencial se obtiene que los dicentes entienden los textos en un 41,04% pero sin embargo no alcanzan comprensión de lo leído en un 59,21%.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

- De acuerdo a lo planteado en el primer objetivo específico, se concluye que los estudiantes no comprenden literalmente los textos, ya que fallaron en identificar las ideas principales y secundarias y en dar respuestas a preguntas explícitas.
- Con respecto al segundo objetivo, se llega a la conclusión que los alumnos no son capaces de comprender inferencialmente, en cuanto que no crearon constructos implícitos partiendo de los explícitos y tampoco elaboraron resúmenes de lo leído.
- Finalmente, se determina que la muestra posee un nivel bajo de comprensión literal e inferencial de textos descriptivos.

Recomendaciones

- Se sugiere enseñar estrategias de lectura a los estudiantes desde inglés 1, que les permitan decodificar los textos literalmente e inferencialmente.
- Se recomienda realizar actividades de lectura no sólo en inglés, sino en la lengua materna de los alumnos, que les permitan transferirlas a la lengua extranjera.
- Se exhorta la realización de trabajos de investigación que no sólo describan, sino que manipulen las variables, realicen entrenamientos de lectura y luego comprueben su efectividad.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación*. (5ta Edición). Editorial Episteme, Caracas-Venezuela.
- Bavaresco, A. (2004). *Proceso Metodológico en la Investigación (Cómo hacer un diseño de investigación)*. Academia Nacional de Ciencias Económicas, Caracas.
- Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (1990). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ceretta, M. (2010). *Promoción de la lectura y la alfabetización en información: Pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la informática en el marco del Plan Nacional de Lectura de Uruguay*. (Documento en línea). <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/9158/1/tesis%20ceretta.pdf>. [Consulta: Noviembre 02, 2011].
- Delmastro, A. (1995). *La enseñanza del inglés con fines específicos: Diseño de cursos, materiales y metodología*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesor titular. Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centered Approach*. Cambridge University Press, London.
- Kabalen, D. M. y Sánchez, M. A. (2001). *La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Editorial Trillas, México.
- Knapp, P. & Watkins, M. (1994) *Context-Text-Grammar*. (Artículo en línea) http://english.unitecnology.ac.nz/resources/resources/text_forms/descriptions.html. [Consulta: Noviembre 02, 2011].
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1998). *Psicología del desarrollo*. McGraw Hill, México

La Gramática Funcional en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Cristina Chirino
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
cristinachirino@yahoo.com

Resumen

El presente artículo documental persigue difundir algunas concepciones teóricas acerca del rol de la gramática funcional en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. En el texto se trata de desligar dos concepciones sobre los enfoques utilizados para la enseñanza de la gramática en los que se destacan tanto el enfoque formal como el funcional; diferenciando el primero, con énfasis en la forma de las oraciones gramaticales y su relación entre sí, del segundo con énfasis en los significados o usos de dichas oraciones en diferentes contextos. Finalmente, se presentan algunas interrogantes propuestas por Brown (2000) en donde se pone de manifiesto la gran preocupación que existe sobre el papel de la gramática en la enseñanza tanto de una lengua extranjera como de una segunda lengua.

Palabras clave: gramática, enfoque formal, enfoque funcional.

Abstract

This essay attempts to showcase some theoretical concepts about the role of functional grammar in the teaching of English as a foreign language. The text embraces two conceptions of the approaches to the teaching of grammar, highlighting both the formal and functional approach: the first, with emphasis on the grammatical form of sentences and their relationship to each other, and the second with emphasis on the meanings or uses of such sentences in different contexts. Finally, some questions proposed by Brown (2000) are presented, where it is shown the great concern that exists about the role of grammar in teaching both a foreign language and a second language.

Keywords: grammar, formal approach, functional approach.

La enseñanza de la gramática ha sido un aspecto central del inglés como lengua extranjera. Brown (2000) sostiene que la mayoría de los profesores de idiomas están a menudo confundidos por la gran cantidad de información acerca del lugar de la gramática y el vocabulario en el aula de lengua extranjera. ¿Podemos enseñar gramática en el escenario de nuestra enseñanza comunicativa de lengua? ¿O esto debe ser algo llevado a cabo sin enseñanza directa? Estas preguntas llevan a pensar que existe una amplia preocupación en

la profesión acerca del lugar de la gramática en la enseñanza tanto de una segunda lengua como de una lengua extranjera.

Hay muchas maneras de describir la gramática de un lenguaje. Hay un enfoque que ve la gramática como un conjunto de reglas las cuales especifican todas las estructuras gramaticalmente posibles del lenguaje. En este enfoque se hace una clara distinción entre oraciones gramaticalmente aceptables y las no aceptables. La principal preocupación tiene que ver con las formas de las oraciones gramaticales y su relación entre si y no con sus significados o sus usos en diferentes contextos (enfoque formal). Este enfoque ha sido cuestionado ya que no capacita al aprendiz a utilizar el lenguaje para comunicarse apropiadamente en situaciones reales (Lock, 1997).

Existe otro enfoque que ve el lenguaje como un sistema de comunicación y analiza la gramática para descubrir como ésta es organizada para permitirle al hablante y escritor elaborar e intercambiar significados. El foco está usualmente en la apropiación de la forma para un propósito comunicativo en un contexto en particular. Este enfoque es normalmente conocido como enfoque funcional.

Los dos enfoques no actúan aisladamente. El análisis formal debe, en algún momento, tomar en cuenta el significado y la función y el análisis funcional debe también, en algún punto, tomar en consideración la forma. Por lo tanto, para ser de uso real tanto para aprendices como para profesores, una descripción de la gramática de una lengua necesita hacer más que simplemente etiquetar las formas y estructuras de un lenguaje. Necesita mostrar para qué y cómo se usan las mismas. Así, el objetivo principal de un análisis bajo el enfoque funcional es entender como la gramática del lenguaje sirve de recurso para elaborar e intercambiar significados.

En la definición más ampliamente aceptada sobre competencia comunicativa (la habilidad no solo para producir oraciones correctas sino para saber, cuando, donde y con quien usar esas oraciones) propuesta por Hymes en 1972, la competencia gramatical es un componente de la misma, por lo tanto, ésta es necesaria para que la comunicación se lleva a cabo pero no es suficiente para dar cuenta de toda la producción y recepción en el lenguaje.

No obstante, para algunos profesores, la enseñanza de la gramática ha venido a ser vista en el mejor de los casos como un aspecto secundario del desarrollo de la competencia comunicativa y en el peor de los casos completamente enemigos de ésta. Probablemente esto se deba a las siguientes razones:

- Asociación de la enseñanza de la gramática con la metodología de la imitación y refuerzo.
- Amplia concepción de la gramática como una simple destreza que puede ser pulida una vez que los aprendices han logrado comunicar sus significados.

Esto sugiere que la forma lingüística, por una parte, y el significado, función y comunicación, por la otra, son de alguna manera, opuestos unos a otros.

Estudios empíricos de la manera como el aprendiz adquiere la gramática de una lengua extranjera pareciera ser el lugar apropiado para buscar la comprensión que pueda informar la enseñanza. De acuerdo con Brown (2000) hay un gran debate sobre que enfoque en particular que los profesores deben seguir en la enseñanza de la gramática.

- ¿Debe ser la gramática presentada inductiva o deductivamente?
- ¿Debemos usar explicaciones gramaticales y terminología técnica en un aula de clase comunicativa?
- ¿Debe la gramática ser enseñada en clases solo de gramática?
- ¿Deben los profesores corregir los errores gramaticales?

Al respecto Lock (1997) afirma que el estudio en esta área no puede aun proveer implicaciones para la enseñanza. La mayoría de los estudios relevantes parecieran asumir que la enseñanza explícita de la gramática involucra enseñar reglas formales al nivel de la oración y a menudo tienen una definición de “práctica” que pareciera excluir el uso de las estructuras en actividades significativas.

El autor antes mencionado sostiene que un número de cosas tienen que pasar:

- La enseñanza necesita ser informada por descripciones de la gramática las cuales reflejen exactamente lenguaje autentico y muestren cómo la gramática es un recurso para elaborar e intercambiar significados y contextos.
- La enseñanza de la gramática necesita ser integrada dentro de la enseñanza de las destrezas lingüísticas: hablar, escuchar, escribir y leer.
- Finalmente, la gramática necesita ser enseñada envolviendo al aprendiz en actividades significativas y motivadoras.

Conclusiones

Existe una gran discrepancia entre los profesores acerca del papel de la gramática en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y por ende en la manera de cómo llevar a cabola praxis pedagógica. Así, algunos profesores, consideran la enseñanza de la gramática como un aspecto secundario del desarrollo de la competencia comunicativa y otros hacen caso omiso a todos los aspectos inherentes a la misma.

Se describen tanto el enfoque formal como el funcional, utilizados frecuentemente en la enseñanza de la gramática, haciendo énfasis en el hecho de que los dos enfoques no son mutuamente excluyentes. El primero debe, en algún momento, tomar en cuenta el significado y la función y el segundo debe también, en algún punto, tomar en cuenta la forma.

Finalmente, en atención a las consideraciones expuestas por autores como: Brown (2000) y Lock (1997) se puede concluir que la gramática de una lengua necesita hacer más que simplemente etiquetar las formas y estructuras de un lenguaje. Necesita mostrar para qué y cómo se usan las mismas.

Referencias

- Brown, D. (2000). *Teaching by Principles*. Prentice Halls Regents, New Jersey.
- Lock G. (1997). *Functional English Grammar*. Editorial Jack C. Richards, Cambridge United Kingdom.

Dos aspectos de la lectura

Joamsner Magdalena Arévalo P
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
smarkelly1912@hotmail.com

Resumen

Este trabajo de tipo documental tuvo como objetivo general determinar las características de la lectura según los postulados de Smith (1999) desde el punto de vista de la interacción de la información visual y no visual. Si bien la lectura se define como la interpretación del sentido de un texto, Goodman (1984 en Carney, 2002) la señala como la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos que del lector y de aquellos presentes en el texto; lo que da importancia a toda aquella información o conocimiento que pueda tener el lector en relación al tema que lee para así poder captar el sentido de la lectura y hacer inferencias referentes a ésta que den como resultado una mejor comprensión del texto que se tiene.

Palabras clave: lectura, inferencias, comprensión del a lectura.

Abstract

The main objective of this documental paper was to determine the characteristics of reading according to the tenets of Smith (1999) from the point of view of the interaction of visual and non-visual information. While reading is defined as the interpretation of the meaning of a text, Goodman (1984 in Carney, 2002), conceptualizes it as the interaction of processes that are based on the reader's prior knowledge and those present in the text, what gives importance to any information or knowledge the reader may have regarding the topic read, in order to make sense of the text and make inferences about it that result in a better understanding of the written piece.

Keywords: reading, inferences, reading comprehension.

Definir la lectura abarcando todas sus variables o componentes puede llegar a ser una tarea difícil. Autores tales como Arrieta y Meza (2009) la conceptualizan como la comprensión de un mensaje codificado mediante símbolos. Otros teóricos como Carney (2002) señalan que según la teoría de transferencia de información, este proceso de comprensión consiste en la extracción de datos del texto, procesándolo de manera lineal, letra a letra y palabra a palabra. Por otra parte, de acuerdo con la postura de Goodman (1984 en Carney, 2002) la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos que posee el lector y de otros que se encuentran presentes en los textos.

De estas definiciones se puede deducir que la lectura implica un proceso de decodificación y comprensión que depende indudablemente tanto de aquello que se puede percibir visualmente en el texto como de los datos que se encuentran almacenados en la estructura cognitiva del individuo. De allí pues que Smith (1999) afirme que existen dos tipos de información de las que depende el proceso de lectura. Primeramente se encuentra la información visual, impresa en el texto; y en segundo lugar se tiene la información no visual, que ya posee el individuo. Esta interacción entre lo visual y no visual es crucial porque la comprensión de la lectura no sólo implica reconocer signos y símbolos, sino imprimirles sentido y hacerlos significativos; igualmente, entre más información no visual posea el individuo menos información visual necesitará (Smith, 1999).

Smith (1999) afirma, en este mismo orden de ideas, que dentro de la información no visual se puede distinguir lo siguiente:

- El conocimiento del lenguaje, referido a los términos y expresiones propias del tema abordado en la lectura.
- El estar familiarizado de alguna manera el tema de la lectura es también información no visual de gran utilidad, puesto que permite al lector crear expectativas o hacer inferencias en base a lo leído.
- Es de igual relevancia que el individuo posea ciertas nociones acerca de cómo leer, lo cual implica la conciencia de que este acto no depende sólo de que se tenga un libro a la mano y se cuente con buena iluminación, sino de que existan estrategias que se pueden llevar a cabo para sacar el mayor provecho posible de la lectura.

El hecho de que el lector alcance la comprensión lectora en todos sus niveles; literal, inferencial y crítico (Rosenblatt, 1994), depende por lo tanto más de la información no visual que de lo que el lector tiene a la vista. El nivel literal, de acuerdo con Alderson (2000) es considerado el más simple, puesto que implica la memorización y evocación de lo planteado en el texto, y no requiere de un análisis profundo del pasaje escrito que involucre el conocimiento previo del lector y sus habilidades interpretativas. El nivel inferencial, por el contrario, demanda que el lector descubra información

implícita en el texto y formule hipótesis con respecto a lo que lee, relacionando la información escrita con sus conocimientos previos (Alderson, 2000). Finalmente, este mismo autor afirma que el nivel crítico es aquel caracterizado por la emisión de juicios personales con respecto a la lectura, la identificación de las intenciones del autor y la expresión de opiniones sustentadas en el material textual.

Tomando en cuenta lo anterior, se debe considerar que independientemente de la cantidad de textos que un lector posea sobre cierto tema, si éste no tiene suficientes esquemas previos, la lectura se le hará mucho más difícil. Desde esta perspectiva, Smith (1999) continúa afirmando que existe una obstrucción o cuello de botella entre el ojo y el cerebro en el sistema visual. Esta obstrucción puede incluso imposibilitar del todo la comprensión lectora.

Kolers (1969, en Smith, 1999) también indica que la lectura es sólo ocasionalmente visual. Con esto se implica que en el proceso de comprensión el lector debe interrogar al texto (Golder y Gaonac'h, 2008), es decir, formular hipótesis sobre el sentido del mismo y buscar luego indicios lingüísticos que confirmen o contradigan tales hipótesis.

Dicha propuesta de adivinanzas lingüísticas fue expuesta por Goodman (1967); en ella resaltaba el papel del contexto en el proceso de la lectura. Este autor afirmaba que algunos lectores principiantes fallan en comprender nuevas palabras o ideas porque no establecen una conexión con el contexto de la lectura y no activan la información no visual que tienen almacenada, por lo tanto no pueden alcanzar todos los niveles de comprensión.

Se plantea entonces que los lectores principiantes deben desarrollar la habilidad de recurrir a su información no visual para poder inferir aquellos conceptos que no estén explícitos en la lectura, partiendo del contexto ilustrado. Ésta es la principal diferencia entre la lectura comprensiva y la lectura sin comprensión (Smith, 1999). Incluso el hecho de que un lector sea capaz de citar una frase de determinado autor, no implica en manera alguna que haya identificado el significado del mismo como lo explica Smith (1999), esto sólo quiere decir que lo ha memorizado.

Reflexiones finales

Una vez estudiadas las posturas teóricas respecto al tema en cuestión, a través de la

revisión documental, se puede concluir que la comprensión lectora no se refiere al mero acto de descifrar palabras, sino a hacerlas significativas. Se deben poner dichas palabras en contexto y darles sentido, proceso que sólo puede llevarse a cabo estableciendo una conexión con la información que se sabe de antemano y aquella que se está aprendiendo.

Asimismo, se debe fomentar en los lectores novatos la no sólo la utilización de la información visual disponible en el texto, sino la puesta en práctica de estrategias y destrezas para apelar a la información no visual, lo cual les permitirá hacer uso de sus esquemas cognitivos y conocimientos previos para realizar deducciones e inferencias, derivar conclusiones, interpretar las intenciones del autor y así poder adoptar una postura al respecto; todo esto, utilizando los tres niveles de comprensión de la lectura (literal, inferencial y crítico).

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Arrieta, B. y Meza, C. (2009). *La Comprensión Lectora y la Redacción en Estudiantes Universitarios*. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN 1681-5653) LUZ-Venezuela.
- Carney, T. (2002). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Ediciones Morata. Madrid Golder, C. y Gaonac'h, D. (2008). *Leer y Comprender. Psicología de la Lectura*. Ediciones Siglo Veintiuno. México.
- Goodman, K. (1967). *Reading: a Psycholinguistic Guessing Game*. Literacy Research and Instruction. (ISSN 1938-8071).
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Smith, F (1999). *Comprensión de la Lectura. Análisis psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje*. Editorial Trillas.

La Máxima de Modo en los Ensayos Académicos Producidos por los Estudiantes de Educación mención Inglés de la UNEFM

Aljunior Hernández
U.E Colegio José Martí
halamadrid.alj.89@gmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito analizar el uso de la máxima de modo en los ensayos académicos en inglés como lengua extranjera (ILE) producidos por los estudiantes de la U.C. Lingüística Aplicada del programa de Educación mención Inglés de la UNEFM. Ésta se enmarcó bajo un diseño descriptivo, de campo. La recolección de datos se llevó a cabo a través del análisis de un corpus conformado por 16 ensayos académicos. Los resultados obtenidos mostraron un gran porcentaje de transgresiones a la máxima de modo, siendo las más frecuentes las del nivel lingüístico. Esto puede deberse a un desconocimiento de las convenciones sobre las características lingüísticas de los ensayos académicos, descuido durante el proceso de la escritura, desconocimiento sobre el tópico tratado, así como deficiencias en el conocimiento lingüístico de dichos estudiantes.

Palabras clave: transgresiones, máxima de modo, ensayos académicos.

Abstract

This paper had the purpose of analyzing the use of the maxim of modality in the academic essays in English produced by the students of the Applied Linguistic class of the Education program, majoring in English at UNEFM. It was framed in a descriptive field design. The collection of the data was made through a corpus analysis of 16 academic essays. The results showed a major percentage on the transgression to the maxim in a linguistic level. This could be attributed to the lack of knowledge about the conventions of writing academic essays, loose attention during the process of writing, lack of knowledge about the topic, and deficiencies on the linguistic knowledge of the sample.

Keywords: transgressions, maxim of modality, academic essays.

Introducción

En los últimos años, los estudios realizados sobre la importancia del discurso escrito dentro del ámbito académico universitario ha ido en aumento, esto debido a la acelerada producción y difusión escrita de conocimiento en las diferentes disciplinas, expresada a través de géneros, medios e idiomas variados. Hoy en día, en el aprendizaje de cualquier ámbito es fundamental que el estudiante se comprometa a indagar críticamente sobre los conceptos y teorías que enmarcan su área de conocimiento (Pérez, 2006). En este sentido, uno de los objetivos de la educación universitaria es desarrollar habilidades comunicativas,

tanto productivas como receptivas que le permitan a los estudiantes comunicarse de forma eficiente, demostrando así lo aprendido durante su preparación profesional.

Específicamente, en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se tiene que la Universidad Nacional Experimental “Francisco De Miranda” como casa de estudio superior, fomenta la capacitación de profesionales en educación aptos para desenvolverse en la sociedad y en un mundo caracterizado por los cambios económicos, científicos, tecnológicos y sociales. El Programa de Educación de la UNEFM (1995) garantiza la formación integral de docentes, con la finalidad de jugar un papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje como facilitador, orientador, investigador, planificador, evaluador, entre otros.

Específicamente, el perfil profesional del Programa Educación de la UNEFM (1995) establece que el egresado en el área de lengua extranjera será: “un docente capaz de usar el idioma con un nivel de proficiencia tal, que le permita interactuar en diferentes situaciones comunicativas con máxima efectividad” (p. 57). Además, el docente egresado debería estar en condiciones de usar el idioma en diferentes situaciones comunicativas, así como también estar capacitado para diseñar y aplicar estrategias y técnicas que permitan que los estudiantes desarrollen tanto las destrezas productivas (hablar y escribir) como destrezas receptivas (escuchar y leer).

Con relación a la escritura, Calsamiglia y Tusón (2002) afirman que a diferencia de la oralidad, ésta es una habilidad que se aprende no que se adquiere, lo que quiere decir que, el hablar se adquiere a partir de lo que se escucha, de manera informal, mientras que en la escritura, el proceso de aprendizaje se hace más formal, es inducido, ya que no se aprende a leer y escribir de manera natural. Ésta es una de las características más importantes de la competencia escrita, y es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado que tiene lugar en la escuela. Esto mismo sucede en la enseñanza de una lengua extranjera, donde los estudiantes deben desarrollar habilidades escritas en la lengua meta, para ser capaces de comunicarse de forma adecuada en la LE.

Es muy común que dentro de este ámbito la fuente principal de conocimiento sean los textos escritos relativos al área disciplinar, los cuales son ricos en información específica sobre un tema en particular, así como también, son mayormente requeridos por los docentes en actividades desarrolladas dentro del aula de clases. Es por el ello que el texto académico es definido por Parodi (2005) como un conjunto de textos que se distinguen y se agrupan de forma sistemática y que poseen características lingüísticas similares, donde se presentan temáticas específicas no cotidianas.

Por otra parte, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial, dirigidos a una audiencia específica y con un propósito comunicativo de explicar y exponer sobre un tema específico, y circulan en contextos situacionales particulares, es decir, la academia. En este contexto, es importante acotar que estos textos deben ser redactados en la lengua extranjera, por lo que muchas de las dificultades que presentan los estudiantes de inglés podrían deberse a fallas en el conocimiento lingüístico y debilidades generales en sus habilidades de escritura, así como aspectos externos, concernientes al contexto y a cómo se organizan las ideas planteadas en los textos.

Asimismo, Calsamiglia y Tusón (2002) afirman que en la producción de discursos escritos participan elementos de carácter lingüístico y discursivo que pueden afectar la producción y recepción del mensaje. Es así como estos elementos del lenguaje parecieran incidir en la forma como se dicen las cosas. Es por ello que Grice (1975 en Escandell, 1999) ha establecido los principios de cooperación entre hablante y oyente, los cuales pueden definirse como una especie de reglas de juego para que la comunicación sea correcta y la información verdadera. Este principio de cooperación se basa en unas cuatro condiciones básicas como cantidad, cualidad, pertinencia, y modo, de forma que todas ellas acompañen todo lo que se dice, de forma oral o escrita.

Este mismo autor establece que cada vez que el interlocutor emite una proposición de forma oral o escrita, el mismo debe seguir las máximas de cooperación, donde el emisor debe hacer que la contribución a la interacción que mantiene sea la que se espera que sea, que se produzca en el momento adecuado y de manera que tenga el propósito que demande

el intercambio comunicativo en el que esté participando. (Grice 1975 en Escandell, 1999). Específicamente, al momento de escribir un texto en ILE, el estudiante debería seguir estos principios de cooperación, entre los cuales se tienen las máximas de cantidad, la cual establece, que la contribución debe hacerse según lo requerido; la máxima de calidad, la cual establece que debe ser veraz y sustentada en supuestos que sean ciertos, la máxima de relación que establece que el interlocutor debe ser relevante con su contribución, y por último la máxima de modo, que establece que se debe ser claro, ordenado y breve, evitando la ambigüedad, esto se alcanza a través de las marcas modales, el uso de verbos, adverbios y otros elementos que son elegidos por el emisor a la hora de producir sus textos.

Estas máximas, aunque no son reglas, al momento de ser transgredidas, podrían oscurecer el mensaje que quiere transmitirse, aun más cuando se rompen en un texto académico, ya que como plantea Teberosky (2008) una de las características globales del texto académico es su objetividad. El texto académico implica que uno o varios escritores, utilizan un registro formal, nada cotidiano y no coloquial sobre un tema en específico, y donde se plantea la realidad de los hechos, los cuales deberían juzgarse por varios lectores de forma crítica. Los textos académicos siguen un conjunto de convenciones preestablecidas por la comunidad lingüística, en este caso, la academia. Su función principal es transmitir conocimientos, informaciones y que incluye no sólo la producción propia sino la producción de otros a través de citas y referencias que ayudan a sustentar el tema planteado, por lo que las máximas, específicamente la de modo, no deberían ser transgredidas.

Sin embargo, estas transgresiones se han evidenciado de forma constante en las producciones escritas de los estudiantes del VI semestre, específicamente en la U.C. Lingüística Aplicada, donde se tiene que los dicentes parecen cooperar poco al momento de producir los ensayos académicos requeridos en actividades desarrolladas en el aula de clases. En esta unidad curricular los estudiantes deben revisar, organizar e interpretar gran cantidad de información especializada sobre diferentes temas, dándole así un tratamiento crítico, sin embargo, los productos obtenidos parecieran mostrar una posición pasiva de los aprendices ante la información que proviene de los autores consultados.

También, se observan fallas al momento de producir por escrito un discurso académico coherente, fallas que tienen que ver con el uso del vocabulario, organización de ideas y argumentación, lo cual puede deberse a un posible desconocimiento de su estructura retórica y las características discursivas propias de tales textos. Por otra parte se tiene que esta falta de conciencia frente a los elementos lingüísticos y discursivos que conforman los textos académicos y que de una u otra manera modalizan y marcan el discurso de forma objetiva o subjetiva, podría incidir en cómo el estudiante organiza los enunciados de dichos textos. Igualmente, el uso excesivo de figuras del habla y de elementos cohesivos inadecuados puede afectar la claridad y organización del mensaje que se desea transmitir.

Todo esto fue evidenciado a través de entrevistas informales con los docentes de las diferentes unidades curriculares del VI semestre, quienes establecen que los productos escritos presentados por los estudiantes tienden a ser ambiguos y desorganizados en diferentes niveles, por lo que se hace necesario conocer si ocurre la transgresión de la máxima de modo, lo que podría estar afectando de forma directa la forma como los estudiantes presentan sus enunciados. Es por ello que a través de esta investigación, se analizó el uso de la máxima de modo en los textos académicos producidos por los estudiantes de Educación mención Inglés de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, tomando en cuenta que este tipo de textos es frecuentemente utilizado como producto de evaluaciones y actividades llevadas a cabo en diferentes unidades curriculares, por lo que deben ser redactados de la forma más clara posible.

Metodología

La presente investigación se enmarcó dentro del nivel descriptivo, el cual de acuerdo con Arias (1999) “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p. 24) En este sentido, se consideró descriptiva, ya que analizó el uso de la máxima de modo presente en los ensayos académicos escritos por los estudiantes de Educación mención Inglés de la UNEFM.

En función del estudio y el tipo de investigación, ésta se apoyó en un diseño de campo. Según Arias (1999) un estudio de campo permite establecer una interacción entre los

objetivos y la realidad de la situación de campo, observar y recolectar los datos directamente de la realidad en su situación natural. Esta investigación se consideró de campo, ya que comprendió la descripción y análisis del uso de la máxima de modo en la producción de ensayos académicos de los estudiantes de Educación mención inglés.

Por otro lado, la población de este estudio estuvo integrada por 40 alumnos cursantes de 2 secciones de la Unidad Curricular Lingüística Aplicada, ubicada en el VI semestre del Programa de Educación Inglés de la UNEFM. Esta selección obedeció a que éste es uno de los semestres donde se ha evidenciado el problema planteado anteriormente; es decir, las dificultades de los alumnos para producir sus ensayos escritos de forma clara y organizada.

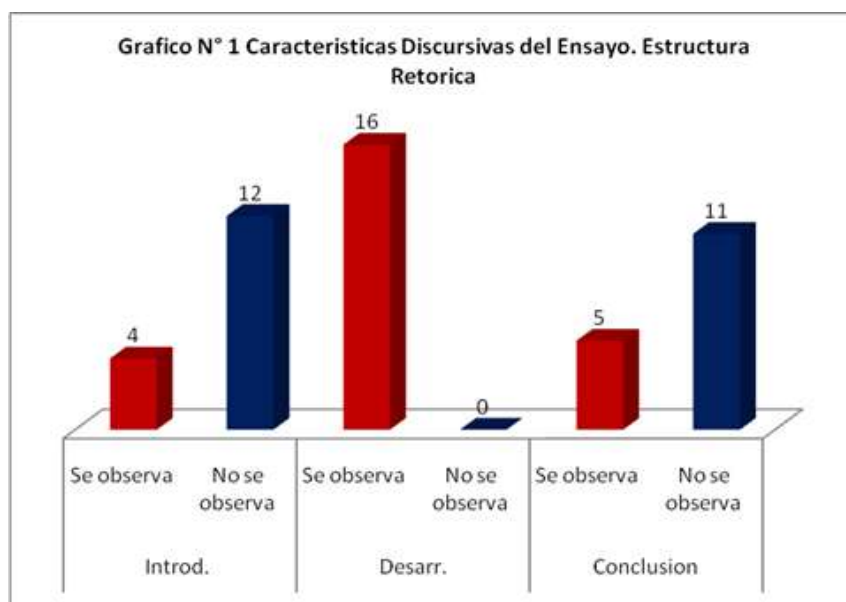
La muestra fue escogida de manera intencional, seleccionando a una sección (20 Estudiantes) de la Unidad Curricular lingüística Aplicada del VI semestre del Programa de Educación, Mención Inglés. Esta decisión obedeció a que se necesitaba evaluar todo el corpus producido por estos estudiantes para obtener resultados representativos a la población estudiada. El corpus a analizar estuvo conformado por 16 ensayos académicos producidos por los estudiantes acerca de la Teoría de la Competencia Comunicativa. Se solicitó que estos textos tuvieran al menos 20 líneas.

Para llevar a cabo el análisis del corpus se diseñó una matriz de análisis descriptivo, a fin de cuantificar la frecuencia en las transgresiones de la máxima de modo ocurridas en los ensayos académicos escritos por dichos estudiantes.

Presentación y Discusión de los Resultados

Primeramente, en la discusión de los resultados se describen la cantidad de transgresiones observadas desde el punto de vista discursivo, enfocándose en la ausencia de introducción, desarrollo, cierre, la correspondencia de la información relacionada al tópico y el uso de las figuras retóricas, en el cual resaltan hipérbole, símil y metáfora. Luego se presentarán los resultados desde un punto de vista lingüístico, específicamente en el uso del vocabulario pertinente, secuencias textuales predominantes y por último, el resultado final, el cual presenta la cantidad de transgresiones de la máxima de modo en los textos

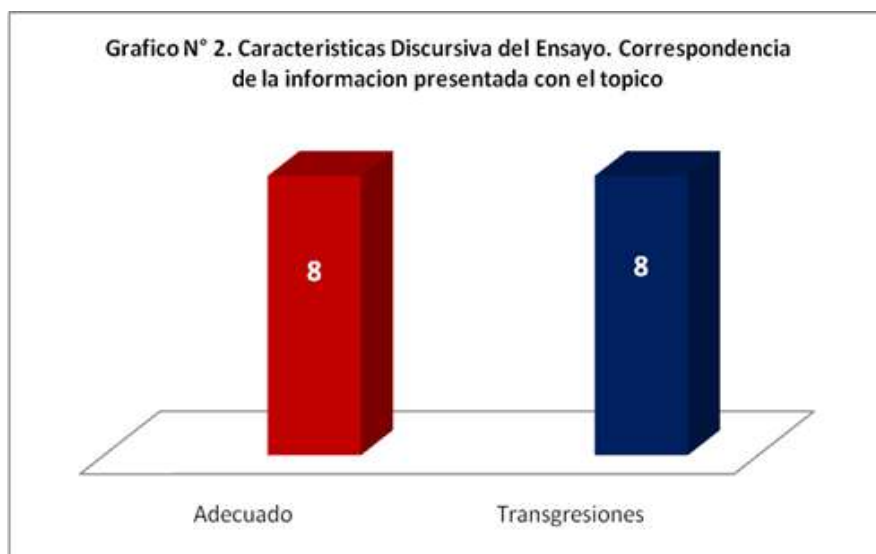
académicos producidos por los alumnos de lingüística aplicada de la UNEFM. Cabe destacar que los ejemplos tomados dentro de este análisis, fueron extraídos textualmente de los ensayos originales de los alumnos. El tema tratado en los ensayos seleccionados es sobre la Competencia Comunicativa por lo que se esperaba un uso adecuado del idioma, y del vocabulario así como el desarrollo de ideas coherentes y argumentadas sobre el tema.



En el primer gráfico se observan los resultados relacionados a la estructura, donde se percibe que dentro del corpus analizado (16 ensayos), sólo en 4 de ellos se observó la introducción, mientras que 12 no la presentaban. Con relación al desarrollo, todos hicieron un intento en desarrollar el tópico, sin embargo muestran fallas en otros niveles que serán descritos más adelante. Finalmente se tiene con relación al apartado de las conclusiones que solo en 5 ocasiones se presentan cierres de ideas y conclusiones, mientras que en 11 el texto termina de forma abrupta. Estos resultados muestran como la máxima de modo fue transgredida a nivel discursivo en relación a la ausencia de la introducción y la conclusión en más del 75% de la muestra.

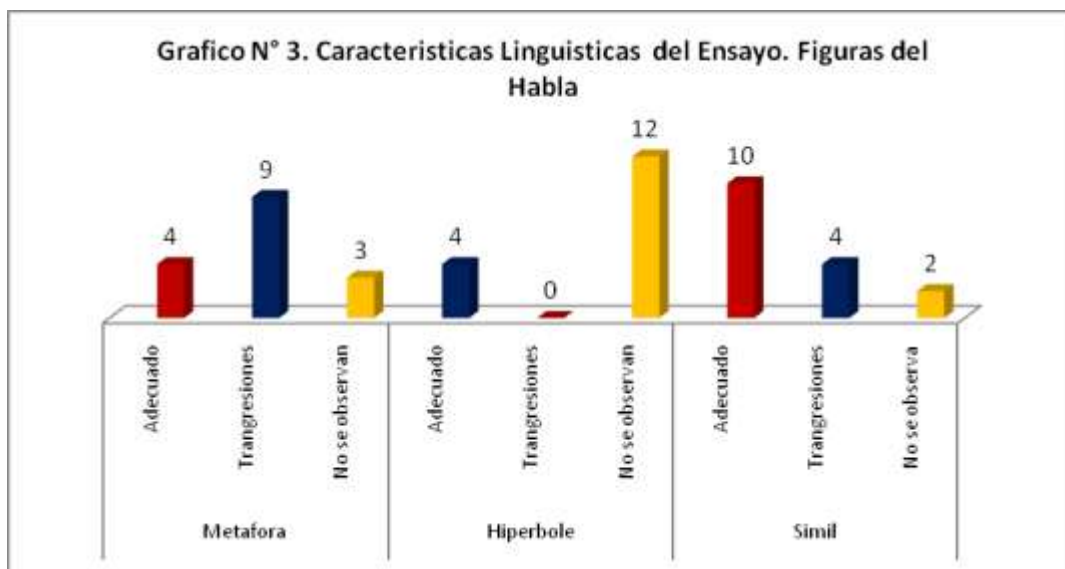
En este sentido, la ausencia de la introducción en dichos ensayos puede catalogarse como una trasgresión, puesto que se está violando la máxima de modo al no respetar las normas preestablecidas y las estructuras del ensayo académico propuesto por autores tales

como Rodríguez (2007) y Venegas (2007). Por otra parte, según la pragmática, la máxima de modo establece el principio de expresarse de forma clara, evitando ambigüedad. Al suprimir la introducción y la conclusión dentro de dichos ensayos, se presenta el tópico de forma ambigua, ya que no hay un inicio donde se contextualice al lector sobre el tema (competencia comunicativa) ni se cierran las ideas de cómo esta teoría podría incidir en las prácticas pedagógicas.



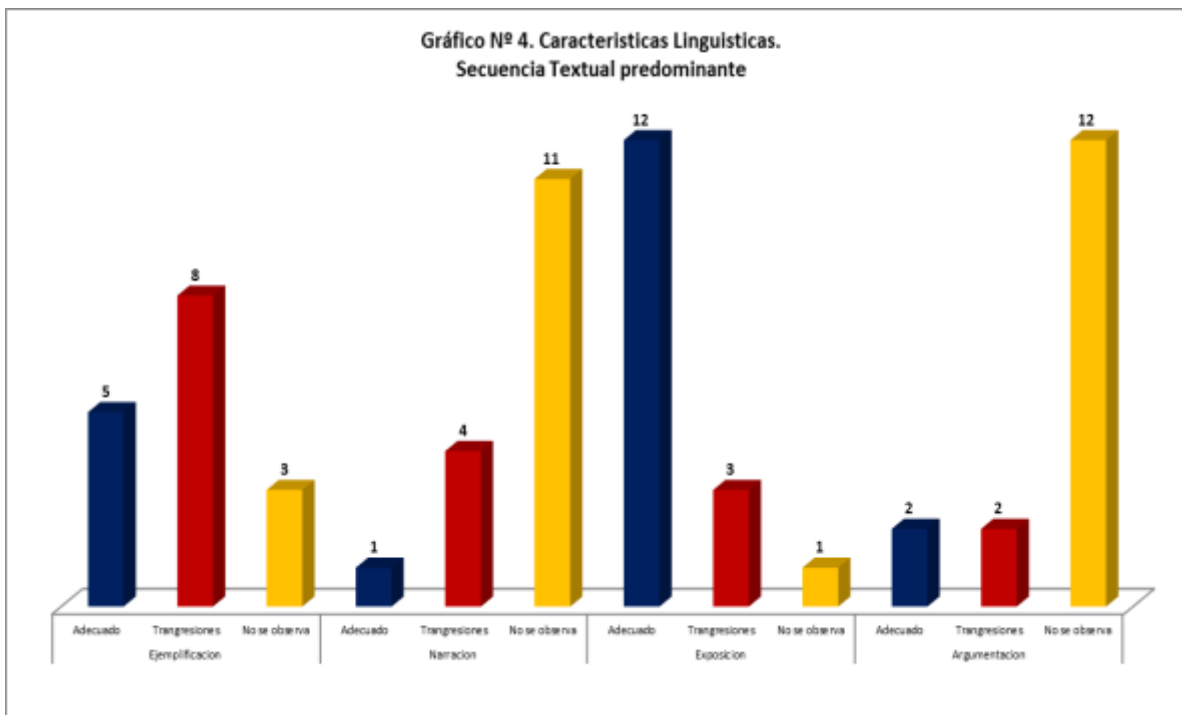
Con relación a las transgresiones ocurridas en los ensayos académicos a nivel discursivo, se evidencia en este gráfico que se encontraron transgresiones en 8 de los 16 ensayos analizados, mientras que en los otros 8, la información correspondía al tópico. Como ejemplos a las transgresiones con relación a la información sobre el tópico tratado se tiene que en esos 8 ensayos se observaron transgresiones tales como: ausencia de referencias bibliográficas para sustentar la información sobre el tópico tratado. También se observó el uso repetitivo de la primera persona (I - yo) en la redacción de los ensayos.

A continuación (en el gráfico 3) se presentan los resultados obtenidos con relación a las características lingüísticas del ensayo académico. Específicamente, se observa el uso de las figuras de habla dentro de los ensayos académicos y las transgresiones ocurridas en dichos usos.



Las figuras analizadas en este gráfico fueron la metáfora, hipérbole y el símil, las cuales según Calsamiglia y Tusón (2002) son las más frecuentemente utilizadas en los textos académicos. Como se evidencia en el gráfico, de los 16 ensayos en 4 de ellos se observó un uso adecuado de la metáfora, tales como: *“have been adopted, different dynamics, theories that underlies, we can illustrate”* (traducción: *han sido adoptados, dinámicas diferentes, teorías que subyacen, podemos ilustrar*). Sin embargo se observa que en 9 de los 16 ensayos se da un uso inadecuado a la metáfora, y ocurrieron transgresiones. Éstas son consideradas de tipo lingüístico ya que al usar expresiones metafóricas de forma inadecuada generalmente estas palabras no están siendo usadas adecuadamente a nivel semántico según lo planteado por Calsamiglia y Tusón (2002). Asimismo, en estos ensayos, el vocabulario fue bastante pobre, no se observó introducción ni conclusión, por lo que el uso de figuras del habla era bastante improbable.

En el gráfico N° 4 (que se muestra a continuación) se observa el análisis correspondiente a las diferentes secuencias textuales presentes en los ensayos académicos escritos por los estudiantes de inglés. Primeramente con relación a la ejemplificación, en 5 ensayos de los 16, la muestra utilizó la ejemplificación de forma correcta, mientras que en 8 de estos ensayos se observaron transgresiones y en 3 de ellos simplemente la muestra no utilizó ejemplos.



Una muestra de estas transgresiones fue el uso de ejemplos no adecuados al tópico: (*for example: when I am in a classroom I use my language in another way*) (Traducción: *por ejemplo, cuando estoy en el salón, yo uso mi lenguaje de otra forma*). Este ejemplo muestra una transgresión a la máxima de modo puesto que no está claramente relacionado al tema, en este caso la competencia comunicativa. El uso de ningún ejemplo, también puede tomarse como una transgresión. Hay que recordar que el uso de ejemplos permite ilustrar la teoría, y si esto no se hace es probable que el contenido teórico del ensayo no quede claro.

Con relación a la secuencia narrativa, se tiene que en sólo 1 ensayo fue adecuado, en 4 de ellos se empleó de forma incorrecta o incurriendo en transgresiones a la máxima de modo, y 11 de los ensayos no se evidenció el uso de esta secuencia textual. Se observaron narraciones de experiencias personales a lo largo de la carrera, por ejemplo; vivencias a la hora de saludar a un profesor: (*Hello Teacher! How are you today?*) (Traducción: *Hola profesor, ¿cómo está?*). También se observaron narraciones sobre diferentes formas de saludos, haciendo alusión a la competencia sociolingüística. En ambos escenarios se observó una transgresión clara de la máxima de modo, puesto que estos intercambios comunicativos, no tenían nada que ver con lo planteado en el texto, además de ser irrelevantes. Este tipo de narraciones no concuerdan con lo planteado por Rodríguez (2007)

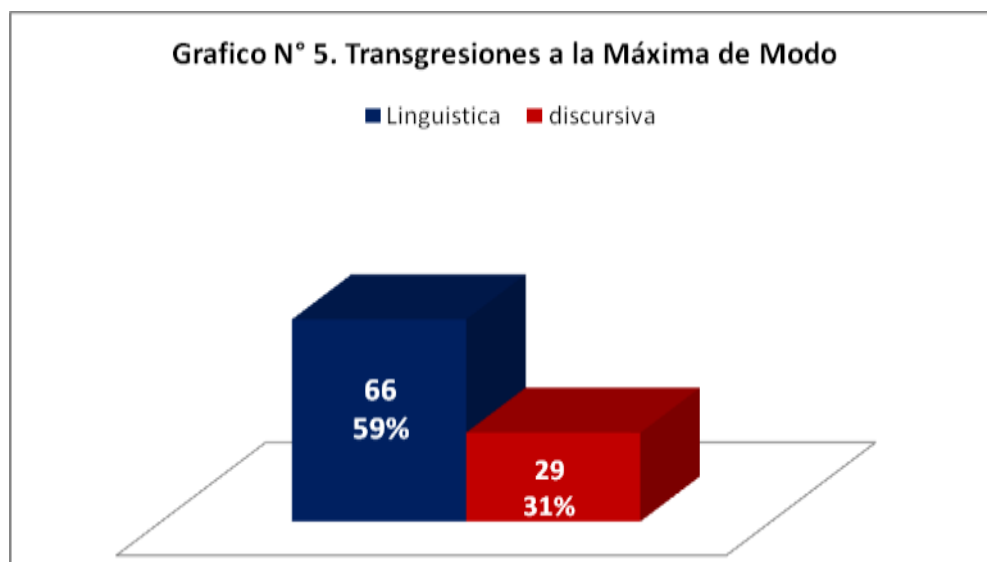
cuando establece que el lenguaje y las secuencias textuales predominantes en los ensayos académicos deberían ser de tipo expositivo y argumentativo.

Seguidamente, se muestra el análisis de la secuencia expositiva utilizada en los ensayos. Se evidencia que en 12 de los ensayos se utilizaron secuencias expositivas adecuadamente. En 3 de ellos se observaron transgresiones y en 1 de ellos no se evidenció el uso de secuencias expositivas. Con relación a esto, puede decirse que persistió el uso de definiciones y descripciones para presentar la información sobre la competencia comunicativa. Las transgresiones durante el uso de secuencias expositivas ocurrieron cuando el escritor trataba de parafrasear una definición pero su poco manejo lingüístico de la lengua se lo impidió, dejando ambigüedades en dichos conceptos.

Finalmente, con relación a la secuencia argumentativa, se tiene que en 2 ensayos fue adecuadamente usada, en 2 se observaron transgresiones y en 12 de los ensayos no se observaron secuencias argumentativas. Las transgresiones observadas se sustentan en lo planteado por Álvarez (1999) quien afirma que todo texto argumentativo se articula en torno a cuatro partes fundamentales: 1. Presentación o introducción (con la finalidad de presentar el tema sobre el que se argumenta, captar la atención del destinatario y despertar el interés y una actitud favorable); 2. Exposición de la tesis (la tesis es la postura que se mantiene ante el tema); 3. Cuerpo argumentativo y antítesis; y 4. El uso de mecanismos de argumentación. En los 2 que fueron adecuados se observaron las tesis de los autores, pero no la introducción o los argumentos que sustentaban dichas tesis. Por ejemplo se referían a la importancia de la competencia estratégica, pero no ejemplificaban ni explicaban su importancia. Otro dato preocupante de estos resultados, es que más del 80% de la muestra no utilizó esta secuencia textual, cuando Rodríguez (2007) establece que el ensayo académico no debe ser considerado como un texto informativo, sino un texto donde se presenten posiciones del autor con respecto a un tema en específico.

Finalmente en el Grafico N° 5 se evidencia que en el corpus analizado se encontraron 66 transgresiones de tipo lingüístico, esto abarcaba las secuencias textuales utilizadas, el vocabulario pertinente al tema y las figuras del habla encontradas en los textos. Por otra

parte, a nivel discursivo, se evidenciaron sólo 29 transgresiones discursivas en el corpus, para el 31% en este renglón.



Estos resultados sustentan los encontrados por Vélchez (2004) y López y Sivira (2010) quienes probaron que los estudiantes universitarios tienen grandes problemas al desarrollar aspectos lingüísticos tales como las figuras del habla y la estructura retórica de sus textos escritos. Es probable que las dificultades observadas a nivel discursivo tengan que ver con el desconocimiento sobre el género, en este caso el ensayo académico, la poca información sobre el tema, y el dominio pobre de la lengua meta. Con relación a las transgresiones a nivel lingüístico, puede decirse que las dificultades observadas tienen su origen en el desconocimiento de los elementos relacionados con las secuencias textuales, como exponer de forma clara y sustentar argumentos, así como la no consideración de las convenciones preestablecidas para la realización de ensayos académicos.

Conclusiones obtenidas

Con relación a las características discursivas del ensayo académico, se concluye que mayormente las transgresiones a la máxima de modo se observaron en la estructuración retórica de dichos ensayos, ya que generalmente no poseían introducción ni conclusión, opacando así la claridad del mensaje. Por otra parte, la información pertinente al tema, fue

tratada de forma adecuada por la mitad de la muestra mientras que la otra mitad no hizo uso de referencias que sustentaran la información utilizada, transgrediendo así la máxima de modo, al no presentar de forma clara sus ideas.

Con relación a las características lingüísticas de los ensayos académicos producidos por los estudiantes de inglés se tienen las siguientes conclusiones: primeramente, con relación a las figuras del habla, se concluye que la mayormente utilizada fue el símil; esto pudo deberse a que a través de la misma se realizan comparaciones entre cosas o ideas, seguida de las metáforas y de la hipérbole. Asimismo, las transgresiones a la máxima de modo fueron mayormente en el uso de la metáfora donde le fueron atribuidas características semánticas a palabras erróneamente utilizadas en contexto. Finalmente con relación a las secuencias textuales utilizadas, predominó el uso de la narración y la exposición, aunque fue en éstas donde se evidenció la mayor cantidad de transgresiones a nivel lingüístico. El hecho que no se haya utilizado en más del 80% del corpus la argumentación debe considerarse como una transgresión ya que los autores establecen que el ensayo académico debe ser rico en esta secuencia textual.

Por último, los resultados arrojaron que ocurrieron transgresiones a nivel lingüístico que abarcan 59% del total, mientras que el 31% fueron de tipo lingüístico. Esto pudo deberse al desconocimiento de las convenciones, características del ensayo académico, la poca atención durante el proceso de escritura y poca búsqueda pobre de información sobre el tópico a tratar, entre muchos otros factores.

Referencias

- Arias, F. (1999). *El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración*. Episteme, Venezuela
- Álvarez, M. (1999.) *Tipos de Escrito II. Exposición y Argumentación*. Cuadernos de Lengua Española. Editorial Arcolibros, España.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Ariel, Barcelona
- Escandell, M. (1999). *Introducción a la pragmática*. Editorial Ariel, España.
- López, D. y Sivira, M. (2010). *Uso de la Máxima de Relevancia en las Producciones orales de los Estudiantes de Inglés de la UNEFM*. Trabajo de grado presentado para optar al

título de Licenciado de Educación en Lengua Extranjera mención Inglés de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro – Estado Falcón.

- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso.
- Pérez, M. (2006). *Subjetividad y Modalidad Lingüística*. Disponible en EPOS, XVII(2001), págs. 57-70. Revista de Lengua y Literatura española. Fuerte de Cortadura, Cádiz
- Rodríguez, Y (2007). *El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio*. Revista SAPIENS vol.8, no.1, p.147-159.
- Teberosky, A. (2008). *El Texto Académico*. En: Castelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Pp.17-46. Universidad de Oviedo. Grao, España.
- Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (1995). *Quiero estudiar en la UNEFM*. Pregrado, programa de educación Lenguas Extranjeras Mención Inglés
- Venegas, R. (2007). *Clasificación de textos académicos en función de su contenido léxico-semántico*. Rev. Signos, Valparaíso, v. 40, n. 63. (Revista en línea). Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100012&lng=es&nrm=iso [Consulta 02 de julio, 2009].
- Vilchez, M. (2004). *El destinatario ausente en el evento enunciativo: rasgo reiterado en las producciones escritas de estudiantes universitarios*. Revista Acción Pedagógica. Vol. 13, No. 1 / 2004. Universidad del Zulia

Enseñanza de la cognición y la comunicación en un contexto de lengua extranjera

Francisco J. Sánchez C.
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
franc_site@yahoo.com

RESUMEN

La educación universitaria se rige bajo el paradigma constructivista, enfatizando el papel protagónico del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje (Sangronis y Valera, 2003; García, Sánchez y Govea, 2009). Este ensayo, de tipo documental, presenta la revisión de las generalidades más representativas de aspectos teóricos concernientes a la cognición y la comunicación, considerando su relación e importancia para estudiantes de lengua extranjera que se preparan para ser docentes en esa área del conocimiento. Se asume la densidad de dichos elementos teóricos como un aspecto a considerar a la hora de planificar estrategias para su mejor comprensión por parte de dichos estudiantes universitarios, a través de experiencias basadas en la construcción del propio conocimiento bajo el enfoque comunicativo.

Palabras clave: educación universitaria, cognición y comunicación, construcción de conocimiento, enfoque comunicativo.

ABSTRACT

University education is based on the constructivist paradigm, making emphasis on the students' central role in the construction of their own learning (Sangronis & Valera, 2003, Garcia, Sanchez & Govea, 2009). This essay, document-analysis type, presents a review of the most representative generalities concerning some theoretical background of cognition and communication, considering its relationship and importance to foreign language students being trained to become teachers in such an area of expertise. The difficulty of such theoretical elements is assumed as an aspect to be considered when planning strategies for their better understanding by the aforementioned university students, through experiences based on the construction of self-knowledge under the communicative approach.

Keywords: university education, cognition and communication, knowledge construction, communicative approach.

Introducción

Por muchos siglos, la maravillosa capacidad del ser humano para intercambiar ideas, información, etc. (un acto conocido como comunicación) ha sido objeto de interés entre diferentes grupos de investigadores como lingüistas, sociolingüistas y psicolingüistas (Berko & Berstein, 1999) representando diferentes posiciones para explicar cómo se

desarrolla el lenguaje y cómo ocurre la comunicación. Por una parte, los lingüistas han hecho énfasis en la producción lingüística y en las características de su estructura (como la estructura de la frase, características distintivas y estructura morfológica) con la creencia de que una mayor comprensión del lenguaje humano podrá ofrecer profundas revelaciones de todo cuanto ocurre en la mente humana (Carroll, 1994). Por su parte, los sociolingüistas han estudiado la relación de la lengua con los factores sociales (clase social, nivel educativo y tipo de educación, edad, sexo, origen étnico, etc.), incluyendo el estudio detallado de la comunicación interpersonal como los actos del habla, los eventos del habla, la secuenciación de declaraciones, etc. (Richards, Platt & Platt, 1999). Y por otra parte, los psicolingüistas han estudiado los procesos mentales (como la percepción del habla, comprensión, memoria, conceptos, pensamiento, etc.) que usa una persona en la producción y comprensión del lenguaje, y cómo el uso de la lengua se ve afectada por los factores psicológicos y sociales (Richards, et. al., 1999). Este ensayo intenta limitarse a considerar los alcances de las teorías psicolingüísticas que se preocupan más por la búsqueda de la relación entre la cognición (los diversos procesos mentales que ocurren al pensar, recordar, percibir, reconocer, clasificar, etc.) y la comunicación.

Aún así, se reconoce la densidad que representan las teorías aquí abordadas para los estudiantes de una lengua extranjera que se preparan para ser docentes en esta área de conocimiento. Es por ello que el presente ensayo hace un llamado de *reflexión* acerca de las estrategias que podríamos aplicar en nuestras aulas de lengua extranjera para facilitarle a nuestros estudiantes la comprensión de estos contenidos conceptuales de una manera significativa, centradas en la construcción de la comunicación, para lo que se requiere de la constante participación del individuo durante todo el proceso (Guanipa, 2001; Pereira y Ramírez, 2008).

Para plantear tal reflexión, este ensayo de investigación se basa en una mezcla de *revisión crítica* de la información teórica y empírica sobre los temas de cognición, lengua y comunicación contextualizado dentro de la enseñanza y el aprendizaje de primera y segunda lengua (y lengua extranjera) a nivel universitario. De cualquier manera, la naturaleza metodológica de este trabajo se enmarca dentro de la denominada *investigación documental* (ver Arias, 1999; Hurtado de Barrera, 2000; UPEL y FEDUPEL, 2006).

Cognición y comunicación: generalidades

Inicialmente, los psicolingüistas consideran que la memoria es la capacidad mental de almacenar información por cortos y largos periodos de tiempo (Richards et. al., 1999). En su forma más simple, ellos sugieren que la información es almacenada de dos maneras diferentes representando, por lo tanto, dos tipos de memoria. El primer tipo ha sido tradicionalmente asumido como memoria a corto plazo (MCP) y más recientemente como memoria de trabajo. Por un lado, el primer término (MCP) se define, según Richards et.al. (1999), como la parte de la memoria donde se almacena la información recibida por cortos periodos de tiempo mientras se analiza e interpreta. Por el otro, la memoria de trabajo es el término utilizado para describir la función que tiene la MCP de activar procedimientos cognitivos mientras se almacena la información (O'Malley & Chamot, 1993). Y, por su parte, al segundo tipo de memoria generalmente se le ha denominado memoria a largo plazo (MLP) para referirse a la parte del sistema de la memoria en la que se almacena la información de forma permanente (por lo que también recibe el nombre de memoria permanente). Según Carroll (1994), este tipo de memoria es un repositorio de nuestro conocimiento del mundo.

Como se mencionó anteriormente, la MCP y la MLP representan la más simple clasificación de las funciones de la memoria pero, al tratarse del rol que cumple la memoria en la producción discursiva, Van Dijk (2003) considera que la clasificación debería girar en torno a tres tipos básicos de memoria con algunas sub-clasificaciones, sin dejar de un lado a la MCP y MLP. En primer lugar, él describe la „memoria sensorial“ (representada por nuestro sistema sensorial), que tiene la responsabilidad de realizar la función de recibir y „colar“ la información que luego deberá ser procesada en los otros tipos de memoria. Luego, se acepta que la información se mantiene en la MCP o memoria de trabajo, antes de ser almacenada en la MLP. Pero, sobre ésta última, el autor sugiere que hay una distinción interna según el tipo de información que allí se guarda, a saber se tendría, por una parte, una „memoria semántica“ para mantener la organización de las palabras, conceptos símbolos y objetos que conocemos; y, por otra parte, una „memoria episódica“ en la que se encontrarían todos los eventos personales y auto-biográficos de momentos y lugares específicos. Según este autor, esta clasificación parte de la necesidad que se ha tenido para

explicar cómo representamos cognitivamente el discurso a partir de nuestras creencias personales. Pero, eso nos lleva a preguntarnos ¿cómo se desarrollan nuestras creencias?

Piaget (1957, así como teóricos piagetanos como Sinclair-de Zwart [1969], en Ruddell & Ruddell, 1994) asume que el lenguaje tiene su origen en el pensamiento el cual es consecuencia de la experiencia sensorio-motora; es decir, el ser humano primero debe tener contacto con su entorno para conocer lo que le rodea y así poder pensar y hablar de ello luego. Además, el mismo autor sugiere que a medida que el ser humano crece, va atravesando por una serie de etapas que representan desarrollos cognitivos que van modificando la manera en la que se percibe el mundo y, por consiguiente, influirán en la percepción y producción discursiva (Brown, 1996).

De igual manera Piaget sugirió (así como también lo hizo Vygotsky) que los seres humanos dominamos las funciones del lenguaje porque siempre estamos cognitivamente acomodando y asociando nuevas experiencias con las que ya tenemos, de manera que „construimos“ nuestro conocimiento del mundo (incluyendo el conocimiento de cómo funciona el lenguaje) debido no solo a la interacción que tenemos con nuestro entorno y la gente que nos rodea sino también a la necesidad que tenemos de comunicarnos efectivamente en diferentes escenarios sociales. Esta posición no solo representa lo que piensan los constructivistas de cómo construimos nuestro conocimiento previo sino que también representa la perspectiva de la teoría de los esquemas mentales que asume „la mente“ como una serie de estructuras cognitivas de alta complejidad que sirve para recibir, ordenar, clasificar y mantener información sobre eventos y objetos que luego formarán esquemas para incorporar nueva información (Ruddell & Ruddell, 1994). Esta concepción de esquemas mentales representa, en términos de Brown, nuestro „esquema de conceptos“ mientras que al conocimiento de la estructura discursiva se le podrá llamar „esquema formal“ (Brown, 2001).

Según Calsamiglia & Tusón (2002), para que ocurra la comunicación oral y escrita, se necesitan diferentes elementos (como un hablante/escritor, un mensaje, un oyente/lector y un contexto). Pero, ¿Es eso realmente suficiente para comunicarnos? ¿Qué sucede cuando el significado que se intenta dar en el mensaje difiere de lo que realmente se dice o escribe? En su teoría de los actos de habla, Searle (1969, en Escandell, 1996) señalaba que en el

proceso de comunicación existen ciertas actitudes por parte de los interlocutores que deben estar claramente definidas en dicho proceso; de lo contrario, no se podría alcanzar la comunicación. De hecho, al comunicarse, los participantes hacen un esfuerzo por cooperar y de alguna manera reconocen un propósito en común (Grice, 1975, en Escandell, 1996). Claramente, esta cooperación representa el conocimiento que necesitamos para seleccionar los esquemas apropiados en cada situación comunicativa. Pero, ¿Qué necesitan los participantes para cooperar durante el proceso de comunicación?

Chomsky (1965, en Richards et. al., 1999) sugirió que los usuarios de cualquier lengua deben poseer cierto conocimiento de las estructuras de la lengua (competencia) para entender y producir efectivamente la lengua en cuestión (actuación). Al respecto, Hymes (1971) señaló que la explicación del uso lingüístico debía enmarcarse en un enfoque más pragmático. Así opinó que el simple conocimiento del sistema gramatical de una lengua no es suficiente; al contrario, él pensaba que la comunicación efectiva sólo puede llevarse a cabo si los participantes poseen lo que él llamó „competencia comunicativa“, es decir, la habilidad que tiene un individuo para reconocer si algo (una porción de lenguaje) es gramaticalmente posible, si es fácil de procesar, si es apropiado para el contexto en el que se usa y si realmente se usa. Luego, Canale and Swain (1980, en Brown, 2001) expandió el concepto de competencia comunicativa sugiriendo que un usuario comunicativamente competente debe tener cuatro aspectos importantes: conocimiento de la gramática y vocabulario de la lengua (competencia organizacional/gramatical), conocimiento de cómo comenzar y finalizar conversaciones, qué temas puede tratar en diferentes eventos discursivos y el tipo de lenguaje utilizado en diferentes situaciones (competencia sociolingüística), conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente (competencia discursiva), y conocimiento de cómo responder a diferentes actos de habla (competencia estratégica). Según estos autores, cuando el hablante de una lengua (maternal, segunda o extranjera) tiene todas esas características, se puede asumir que ha dominado los aspectos lingüísticos que le permitirán comunicarse efectivamente.

Reflexión y conclusión

Es importante tener en presente que el proceso de comunicación representa el intercambio de ideas, información, etc. de manera oral y escrita. Por lo tanto, nuestros

estudiantes de Inglés como lengua extranjera (al igual que cualquier otro usuario de la lengua) deben alcanzar las anteriormente mencionadas características de competencia comunicativa para poder cooperar durante el proceso de comunicación y hacerlo efectivo. Para ello, los estudiantes necesitan hacer uso de dos procesos cognitivos diferentes y necesarios (proceso ascendente y proceso descendente) a través de los cuales se dice que podrán analizar y procesar el lenguaje como parte del proceso de comprensión y aprendizaje. Según Brown (2001), en el proceso ascendente el usuario primero debe reconocer múltiples signos lingüísticos (desde sonidos en la lengua hablada y letras en el lenguaje escrito) para comprender el mensaje; mientras que en el proceso descendente, el usuario debe evocar sus experiencias y conocimiento previo para entender el discurso.

Todos estos aspectos teóricos pueden llegar a ser muy densos y difíciles de procesar y comprender para quienes los estudian mientras se encuentran en pleno proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Por ello, se hace necesario considerar diferentes elementos presentes en la realidad de nuestros estudiantes. Es preciso mencionar que los estudiantes de inglés como lengua extranjera en la UNEFM comienzan a estudiar aspectos de la comunicación en „Lectura y Expresión“ (asignatura que cursan en español en su primer y segundo semestre de la carrera); luego, estudian aspectos relacionados con la cognición al cursar las unidades curriculares de „Psicología del Desarrollo“ y „Psicología Educativa“ (asignaturas en español, cursadas en su tercer y cuarto semestre), y comienzan a profundizar en ambos temas al cursar „Lingüística General“ y „Lingüística Aplicada“ (dadas en inglés en el quinto y sexto semestre, cuando ya deberían haber alcanzado un nivel intermedio en el uso de la lengua inglesa). Por lo tanto, cuando comienzan a discutir todos estos aspectos en inglés, se supone que ya ellos deben tener conocimiento previo sobre los temas en cuestión y sólo necesitan asimilarlo en la lengua meta (inglés).

Entonces, para la enseñanza de lo aquí planteado, resultaría interesante aplicar estrategias de presentación oral con un sentido de recreación de los aspectos históricos de la discusión teórica del tema. Un ejemplo de ello podría representarse por la preparación de un debate tipo juego de roles para el cual los estudiantes deban leer y ensayar las consideraciones de diferentes autores, dando a conocer y defendiendo cada una de las

posturas desarrolladas. Específicamente, cada participante podría pretender ser un autor específico y presentar su contribución teórica oralmente, siguiendo la cronología histórica en la que realmente se presentó cada planteamiento. Luego de presentar las contribuciones teóricas y defenderlas como la más apropiada, se les podría invitar a analizar la relación entre todos los aspectos teóricos presentados. En este punto, los estudiantes podrían reflexionar sobre cuál(es) contribución(es) explica(n) mejor lo que ellos mismos han experimentado en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, de manera que puedan relacionar sus experiencias con los que han establecido los teóricos. El hecho de asignar temas específicos con posiciones específicas pre-establecidas (discusión/debate grupal) hace que la actividad pase de ser una mera presentación oral clásica a una técnica libre, enmarcada en el enfoque comunicativo (Brown, 2001) y que brinda una experiencia significativa en el aula de lengua extranjera.

En resumen, es vital para nosotros (los docentes de lengua extranjera) tener en cuenta estas teorías, toda vez que la adquisición de una segunda lengua no puede concebirse sin considerar la interacción entre lenguaje y cognición (O'Malley & Chamot, 1993). Tener este conocimiento nos ayuda a comprender el proceso por el que atraviesan nuestros estudiantes para convertirse en usuarios competentes del idioma meta. Ciertamente, muchas son las estrategias que pueden aplicarse para desarrollar estos temas en el aula de lengua extranjera; lo importante es que estemos conscientes de que la búsqueda de las mejores opciones para cada grupo jamás debe parar, pues está en nuestras manos propiciar una gama de experiencias para que los futuros docentes de inglés como lengua extranjera (nuestros estudiantes) adquieran estos conocimientos de manera significativa.

Referencias

- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. Episteme, Caracas.
- Berko, J. & Berstein, N. (1999). *Psicolingüística*. McGraw Hill, Madrid.
- Brown, D. (1996). *Principles of language teaching*. Longman, White Plains - N.Y.. Brown, D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. (second ed.). Longman, White Plains - N.Y..
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel Lingüística, Barcelona - España.

- Carroll, D. (1994). *Psychology of language*. Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.
- Escandell, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Editorial Ariel, S.A., Barcelona – España.
- García, F., Sánchez, F. y Govea, G. (2009). Construcción de conocimiento en el aula de inglés como lengua extranjera. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 10(2), 165-180.
- Guanipa, M. (2001). *Propuesta de un Club de Conversación para los estudiantes de inglés como lengua extranjera a nivel universitario*. Trabajo de Licenciatura no publicado. UNEFM, Santa Ana de Coro.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *El proyecto de investigación: metodología de la investigación holística*. Sypal, Caracas.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory, Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. Academic Press, New York. [Documento en línea] Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071_132001003600010&script=sci_arttext&tlng=es#hymes71/ [Consulta: 18-11-2004]
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1993). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pereira, S. y Ramírez, J. (2008). Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. *Revista de pedagogía*, 29 (85), 291-313.
- Richards, J., Platt, J. & Platt, H. (1999). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman, Inglaterra.
- Ruddell, R.B. & Ruddell, M.R. (1994). *First language acquisition and literacy processes*.: International Reading Association, Newark, Del.
- Sangronis, A. y Valera, A. (2003). *Efectividad del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la producción oral de vocabulario en inglés como lengua extranjera*. Trabajo de Licenciatura no publicado. UNEFM, Santa Ana de Coro.
- UPEL y FEDUPEL (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4ª Ed.). Autores, Caracas.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Ariel, Barcelona - España.

Las Tecnologías de Información y Comunicación y la educación superior en la enseñanza de una lengua extranjera

José Gómez. A
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
gomez.a.jose.i@gmail.com

Resumen

El propósito de este artículo es proporcionar información acerca de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y la educación superior en la enseñanza de una lengua extranjera. Para tal fin, este estudio describe los avances e innovaciones que pudieran tener las TIC dentro del ámbito educacional, apoyado metodológicamente en una revisión documental. Finalmente, la investigación concluye con algunas consideraciones y reflexiones con respecto al tema tratado.

Palabras clave: tecnologías de información y comunicación (TIC), enseñanza de una lengua extranjera, educación superior.

Abstract

The purpose of this article is to provide information about Information and Communication Technologies (ICT) and higher education in the teaching of a foreign language. To do so, this paper describes the advances and innovations that ICT may have within the educational area, supported methodologically on a literature review. Finally, the research closes with some considerations and reflections about the topic studied.

Keywords: information and communication technology (ICT), foreign language teaching, higher education.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ofrecen a la sociedad innumerables alternativas para ser utilizadas en el mundo actual, como medio de comunicación o como instrumento educativo (Álvarez, Cardona y Padilla, s/f). Es decir, éstas brindan hoy en día a la sociedad diversas maneras de interacción a través de medios computarizados, y que al mismo tiempo van en pro del desarrollo social y educativo de una nación.

Es por ello que el uso del computador, por ser una herramienta tecnológica utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ha proporcionado un cambio innovador en este ámbito, generando una gran ventaja en cuanto a la manera de enseñar y promoviendo así el fácil acceso a materiales educativos; los cuales suministran una diversidad de información que pueda ser utilizada para el desarrollo del proceso de enseñanza, al mismo tiempo que se convierte en un beneficio a nivel educativo para los docentes y estudiantes, logrando así el desarrollo de la sociedad actual.

Ahora bien, tomando en consideración la importancia que tiene la tecnología en el desarrollo educativo, es importante mencionar que la inclusión de las tecnologías de información y comunicación en la educación constituye un sistema formado de información y conocimiento generando fuentes de investigación y educación (Bermúdez y Chirinos, 2005). En otras palabras, el uso de medios tecnológicos en la enseñanza proporciona a la sociedad una gran transformación, dejando a un lado el uso repetitivo del paradigma tradicional por uno más sofisticado, interactivo y de fácil acceso para el aprendiz, proporcionando al mismo tiempo posibilidades de trabajar conjuntamente (estudiante- profesor y estudiante-estudiante) a través de mecanismos cooperativistas y contribuyendo así al fortalecimiento de diversos programas educativos.

De igual modo, la educación considera que las TIC son herramientas significativas para potenciar las habilidades cognitivas, y para facilitar un acercamiento cognitivo entre actitudes y habilidades (García, 2009). En otras palabras, la población estudiantil estará en la capacidad de desarrollar su estructura mental, para luego aplicarla de forma satisfactoria en el medio en el cual se desenvuelvan.

Asimismo, Duarte, Sangrá, Peters, Bates y García (citados en López, 2001) plantean que la implementación de las tecnologías en las universidades puede ser concebida como una oportunidad para adquirir un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo como resultado una ampliación de la calidad educativa y una variación en el desarrollo de las competencias que los estudiantes necesitan para insertarse en la sociedad actual. Es decir, a través del uso de estas herramientas el estudiante de educación superior, específicamente de una lengua extranjera, estará expuesto al desarrollo de su competencia comunicativa, la cual no es más que la habilidad que tiene el aprendiz de LE (lengua extranjera) de usar el conocimiento gramatical del idioma meta, como también el uso de ese conocimiento dentro de un contexto social o educativo (Canale y Swain, 1980). Es por ello, que el desarrollo óptimo de su competencia comunicativa con respecto al idioma que se aprende le permitirá el fácil acceso y desenvolvimiento en su entorno, y de igual forma podrá hacerlo de una forma efectiva convirtiéndose en un agente activo y autónomo.

En tal sentido, Baelo y Cantón (2009) plantean que el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior ha generado una gran transformación institucional encargada de dar respuesta a las necesidades que se presenten. En otras palabras,

el uso de la TIC en el proceso de aprendizaje, en este caso de una lengua extranjera, produce cambios que van guiados a la mejora de dicho proceso, basándose en las necesidades que posea dicha audiencia.

Salinas (2004), también afirma que el uso de las TIC en la educación superior proporciona un significado específico, debido a que se toma en consideración el papel del docente y la investigación ante su actuación en el ámbito educativo – profesional. De esta manera, esta nueva modalidad de enseñanza híbrida, es decir el uso de las tecnologías como parte del proceso de enseñanza dentro de aula, propicia estrategias o herramientas complementarias, las cuales mejoran o facilitan la metodología de enseñanza, y a su vez promueven en el estudiante de una lengua extranjera el desarrollo de su competencia comunicativa, favoreciendo al desenvolvimiento del mismo en diferentes aspectos tales como educativo, social e investigativo.

Cabe destacar que, el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera genera la autonomía del estudiante y proporciona el enriquecimiento de los trabajos tradicionales en la enseñanza de los aspectos gramaticales (Subero, 2005). Así, hoy en día, el aprendizaje de una lengua extranjera demanda el uso de metodologías que proporcionen un cambio de la educación tradicional a la educación híbrida, o que de igual forma la complementen, puesto que aprender un nuevo idioma requiere de tiempo y dedicación, debido a la complejidad que éste puede representar e implicar. Tomando en cuenta que las TIC generan herramientas innovadoras o estrategias formativas que pueden ser utilizadas para la enseñanza de una lengua extranjera, se puede facilitar entonces el desarrollo de las competencias comunicativas en los dicentes.

Reflexiones finales

El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior ha generado una transformación institucional encargada de dar respuesta a las necesidades que se presentan. Es por eso que, el uso de esta nueva modalidad en el proceso de aprendizaje, en este caso de una lengua extranjera, produce cambios que van guiados a la mejora de tal proceso, basándose en las necesidades que posea dicha audiencia.

De esta manera, las TIC propicia estrategias o herramientas complementarias, las cuales

mejoran o facilitan la metodología de enseñanza, y a su vez fomentan en el estudiante de una lengua extranjera (LE) el desarrollo de su competencia comunicativa, a través de nueva modalidad que resulta de importante y necesaria en su proceso de aprendizaje, puesto que ofrece alternativas a la enseñanza tradicional del idioma, así como concede la autonomía y facilidad al estudiante de ser responsable de su propio aprendizaje.

Referencias

- Álvarez, F., Cardona, P., y Padilla, A. (s/f). *Estrategias educativas para la creación de cursos en ambientes de aprendizajes virtuales*. Departamento de sistemas electrónicos, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, c.p. 20138, México.
- Baelo, R., y Cantón, I. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação.
- Bermúdez, F. y Chirinos, W. (2005). *Curso en línea para la enseñanza de matrices en la U.C Computación II de la UNEFM*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, Santa Ana de Coro.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1 (1): 1-47.
- García, A. (2009). *Educación y tecnología*. [Artículo en línea]. Vol 2. Disponible en: <http://web.usal.es/~anagv/arti1.htm> [Consulta: Junio 10, 2012].
- López, M. (2001). *La implementación de cursos en línea en una universidad presencial. Caso: centro universitario del sur*. Universidad de Guadalajara, México.
- Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). [Artículo en línea] Vol. 12.
- Subero, K. (2005). *Utilización de las TIC en la enseñanza de gramática inglesa: mi experiencia en la UCAB y la UBA*. Universidad Católica Andrés Bello y Universidad Bicentennial de Aragua, Guayana.

La Red Social Twitter como Recurso Mediador en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Experiencia Docente en las Asignaturas: Fonética II e Inglés Instrumental I del Programa de Medicina UNEFM – ADI

López Arteaga, Douglas Eduardo
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
douglaselopeza@gmail.com

Resumen

Las diferentes herramientas de la web 2.0 han tenido un impacto positivo en la educación. Es así, como redes sociales como Twitter, Facebook, Skype (entre otras) sirven como recursos para la enseñanza de una lengua extranjera en este caso, el idioma inglés. Particularmente, este ensayo tiene como objetivo describir la experiencia docente con la Red Social Twitter como recurso mediador para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en la modalidad de aprendizaje dialógico interactivo (ADI) de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Se concluye que la inclusión de la red social twitter ha sido de gran beneficio, debido a que el docente y los estudiantes socializan, comparten experiencias y se enriquecen a través de los diferentes puntos de vista de cada uno de los participantes de este proceso, tanto en la enseñanza de aspectos específicos de fonética como del inglés instrumental.

Palabras clave: Twitter, Enseñanza del Inglés, ADI

Desde sus orígenes la red se ha convertido en un potente medio de comunicación cuya imparable evolución ha transformado las formas de interacción entre sus usuarios. El avance de la tecnología ha permitido desarrollar múltiples servicios dentro de la Web y ha aportado nuevas herramientas que permiten la participación directa de los usuarios en el proceso comunicativo generado a través de una página. Estos avances tecnológicos se han hecho presentes en los diferentes ámbitos de la realidad social y la educación no escapa de ello, cada vez son más las instituciones de educación superior que incluyen dentro de sus modalidades de estudio la semi presencialidad y la educación a distancia valiéndose de las tecnologías de la información y la comunicación para propiciar el aprendizaje en los estudiantes.

Al respecto Belloch (2007) señala que las TIC son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido). Esto sin duda apunta hacia el avance vertiginoso que han tenido las nuevas tecnologías y la influencia que éstas tienen en todas las esferas de la sociedad lo cual ha permitido no solo el incremento en los resultados de la ciencia, la producción y los servicios sino que también se refleja en la forma de actuar y pensar de los individuos, como resultado de un proceso de adaptación a paradigmas sociales actuales que demandan la inserción de las TIC en diversos escenarios.

Tal es el caso de las universidades que hacen uso de estas herramientas tecnológicas para reforzar la función docente y a la vez involucrar nuevos espacios de aprendizaje alternativos a los tradicionales que consisten en una mera presencialidad que ya no resulta suficiente para abarcar toda la información disponible en la web relacionada con la unidad a ser abordada en el salón de clases. A través de blogs, foros, chats, plataformas de teleformación como Moodle y las denominadas redes sociales como: Facebook, Twitter, Youtube, Skype, Google talk, entre otras, se constituyen tales nuevos espacios de aprendizaje donde de manera colaborativa se construye el conocimiento apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte, otro aspecto fundamental del proceso de globalización de gran relevancia hoy en día es sin duda el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el uso de herramientas tecnológicas para optimizar la adquisición de conocimientos acerca de dicha lengua a través de estrategias innovadoras que involucren el uso de la web y específicamente de redes sociales en la mediación de dicho proceso de aprendizaje.

En relación a lo anterior, Carretero (2006) señala que tradicionalmente, en la enseñanza del inglés, se han utilizado las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pues siempre se ha considerado que estas ayudan a generar un conocimiento más directo de las civilizaciones de los países de habla inglesa mediante documentos audiovisuales que recogen los modos de vida y costumbres, sus sistemas de comunicación, etc. y por otro lado, ayudan a incluir en las aulas una mayor diversificación de recursos que contribuyan a motivar e incentivar a los alumnos dentro del enfoque comunicativo del idioma inglés.

Ahora bien, al hablar de redes sociales automáticamente suele asociarse con grupos de personas que conviven e intercambian información en determinada comunidad, sin embargo en el campo de la tecnología las redes sociales son definidas según Boyd & Ellison (2007) como servicios con base web que permiten a los individuos construir un perfil público o semi-público dentro de un sistema cerrado, construir una lista de contactos con los que compartir un vínculo (información) y ver y atravesar esta lista de contactos y aquellos hechos por otros miembros del sistema. Según los autores, las redes sociales no son más que mecanismos que permiten mantener comunicación entre grupos de personas, bien sea familiares, amistades, compañeros de trabajo, compañeros de promoción e incluso grupos de estudio o comunidades de aprendizaje dándole de esta manera una función académica a estas herramientas de comunicación que permitirán compartir información y construir el conocimiento desde una perspectiva de dialogo y de interacción con las nuevas tecnologías.

Asimismo, en las redes sociales educativas los usuarios comparten sus conocimientos sobre una determinada materia o disciplina, muestran sus trabajos y ponen su experiencia a disposición de los demás ayudándoles en tareas específicas y a través de atención personalizada y como contrapartida pueden beneficiarse de los aportes de los demás miembros de la misma. De este modo, se van configurando dentro de la Web 2.0 micro espacios de gran valor educativo, bien especializados en una determinada materia, o de carácter pluridisciplinar, que se están convirtiendo muy rápidamente en herramientas imprescindibles en el ámbito universitario.

Tal es el caso del Programa de Educación mención Inglés de la UNEFM bajo la modalidad de Aprendizaje Dialógico Interactivo que en su afán de estar a la vanguardia en cuanto a estrategias de aprendizaje involucrando herramientas tecnológicas en el afianzamiento del conocimiento ha utilizado la red social twitter que Miranda (2011) define como una aplicación de la web 2.0 con libre acceso (gratuita). Esta nueva forma de comunicación, permite a las personas estar en contacto en real time (tiempo real) con usuarios de su interés a través de mensajes breves de texto (Tweets) que no deben superar los 140 caracteres.

En la actualidad la red social twitter es una de las herramientas de comunicación de la Web 2.0 más utilizada, no sólo para información social, sino como un recurso de comunicación entre profesionales, docentes e investigadores, políticos y otros. En este caso particular, es concebida como un espacio para compartir experiencias de aprendizaje así como para intercambiar información relevante relacionada con la unidad curricular que se facilita.

Ahora bien, muchos le temen a incursionar en este tipo de red social como lo es el

twitter y más aun a utilizarla con fines académicos pues no han tenido el contacto con la herramienta y temen no saber utilizarla. Sin embargo, la experiencia ha demostrado todo lo contrario, cada vez son más los docentes que se animan a abrir cuentas de twitter para cada una de las unidades curriculares que imparten y así establecer espacios alternativos al aula de clases y al ambiente virtual de aprendizaje de Moodle previsto para interactuar durante el curso de la asignatura, así como los estudiantes que cotidianamente utilizan la red social para comunicarse también muestran su interés por incluirla dentro de su formación académica, hecho que sin duda está totalmente ajustado a la realidad social en cuanto al uso de las nuevas tecnologías y al manejo de las mismas como herramienta de comunicación.

En el caso específico de dos unidades curriculares que sirvieron como piloto para esta práctica pedagógica como lo fueron Fonética II, unidad curricular perteneciente al componente de especialización del Programa de Educación mención Inglés de la UNEFM bajo la modalidad de Aprendizaje Dialógico Interactivo e Inglés Instrumental I del Programa de Medicina bajo la misma modalidad, se procedió a abrir las cuentas en la red social twitter denominadas @PhoneticsII_ADI y @ InglesI Medicina. En la primera se compartieron experiencias de aprendizaje en cuanto a procesos fonológicos, acentuación en las palabras en inglés, entonación y ritmo, entre otras. Y en la segunda, información relacionada con el uso del diccionario bilingüe, cognados, polisemia, categorías gramaticales, tipos de oraciones y afijos. También se propició la socialización dentro de estos espacios que a su vez fueron de gran utilidad para los estudiantes pudieran mantener contacto con el docente realizando diversas consultas referentes a la entrega de asignaciones, horarios de clases y dudas en general.

A continuación algunas interacciones a través de la red social twitter

Unidad Curricular: Fonética II [@PhoneticsII_ADI](#)



Douglas López @Douglopez1792

3 Nov

@Normischuchu @PhoneticsII_ADI Yes, English students have to be careful about the intonation they give when speaking.. That's the point! ☺

Retweeted by Phonetics2 ADI-UNEFM

[View conversation](#)



Leily Salas @Leilysalas

3 Nov

@PhoneticsII_ADI hello everyone the intonation is really important and basic for us and everybody who wants speak english

Retweeted by Phonetics2 ADI-UNEFM

[View conversation](#)



Normis Higuera @Normischuchu

3 Nov

@PhoneticsII_ADI nice topic! specially 'cuz it's hard for students to give the right intonation when they express themselves orally!

Retweeted by Phonetics2 ADI-UNEFM

[View conversation](#)



Phonetics2 ADI-UNEFM @PhoneticsII_ADI

3 Nov

Let's start discussing about Intonation Patterns! :)

[Expand](#)



Maria Semeco @Mariadeleepow

7 Nov

Intonation patterns are the melody of a sentence or a statement.

@PhoneticsII_ADI - @Douglopez1792

Retweeted by Phonetics2 ADI-UNEFM

[Expand](#)



Maria Semeco @Mariadeleepow

7 Nov

@PhoneticsII_ADI Intonation patterns are the melody of a sentence or a statement, it is very important for english beginners.

Retweeted by Phonetics2 ADI-UNEFM

[View conversation](#)



José Linares @Josegl27

7 Nov

@PhoneticsII_ADI Intonation is the variation in pitch while speaking - not on a word-level but on a statement-level.

Retweeted by Phonetics2 ADI-UNEFM

[Expand](#)



José Linares @Josegl27

7 Nov

@PhoneticsII_ADI Intonation creates the music of spoken English. That's because English speakers use different ... tmi.me/i1hto

Retweeted by Phonetics2 ADI-UNEFM

[Expand](#)



Phonetics2 ADI-UNEFM @PhoneticsII_ADI

4 Nov

Using twitter as an educational tool is a trending topic too!! Follow us! ;)

[Expand](#)

Unidad curricular: Inglés Instrumental I (Medicina ADI)

[@Ingles1Medicina](#)

-  **Ingles1_Medicina_ADI** @Ingles1Medicina 11 de feb
Excellent resource for learning false cognates! "[@AuraPN: @Ingles1Medicina saberingles.com.ar/curious/falsef...](#)"
Abrir
-  **Daniela Isturiz** @Dani_Isturiz 11 de feb
Enzyme:Noun.A specialized protein molecule that acts as a catalyst for the biochemical reactions that occur in living cells.[@Ingles1Medicina](#)
Retwitteado por Ingles1_Medicina_ADI
Abrir
-  **Ingles1_Medicina_ADI** @Ingles1Medicina 11 de feb
Welcome! :)"[@AnisolymarG: @Ingles1Medicina helloooo :D a todos los cursants de medicina-Adi :\)"](#)
Abrir
-  **Aura Pérez Nava** @AuraPN 11 de feb
[@Ingles1Medicina saberingles.com.ar/curious/falsef...](#)
Retwitteado por Ingles1_Medicina_ADI
Abrir
-  **RAFAEL ZANEY VIVAS B** @VIVASRAFAEL 11 de feb
important [@Ingles1Medicina](#) Have a nice weekend! See you on MONDAY!
There will be class as usual Remember to take your bilingual dictionaries
Retwitteado por Ingles1_Medicina_ADI
-
-  **Ingles1_Medicina_ADI** @Ingles1Medicina 6 de feb
Por este medio estaremos en contacto! Have a nice week, study hard! :)
Abrir
-  **Orly Osorio** @Orly_zop 6 de feb
[@Ingles1Medicina](#) hay gracias me encanto la clase..!! espero siga asi
Retwitteado por Ingles1_Medicina_ADI
[Ver conversación](#)
-  **Douglas López** @Douglopez1792 6 de feb
Buenos días mi gente! Hoy jornada full en el Primer dia de clases de [@Ingles1Medicina](#) .. Éxitos y sobretodo paciencia a todos mis colegas ;)
Retwitteado por Ingles1_Medicina_ADI
Abrir
-  **Maria Antonieta** ✨ @MariaBermudez1 6 de feb
[@Ingles1Medicina](#) Buenas tardes, espero que tengamos una buena relación y que aprovechemos al máximo el aprendizaje que recibiremos de ustedes
Retwitteado por Ingles1_Medicina_ADI
[Ver conversación](#)
-  **Ingles1_Medicina_ADI** @Ingles1Medicina 6 de feb
Bienvenida! You'll do your best!"[@rosmary_paola: @ingles1medicina](#) no soy buena en el ingles pero se que dare todo de mi! Bienvenidos todos!"
Abrir

Reflexiones finales

Las TIC se han convertido en herramientas indispensables en la medicación del aprendizaje de estudiantes universitarios hoy en día. Poder llegar hasta ellos a través de estos medios de alguna manera han propiciado su interés por las asignaturas que cursan de una forma interactiva y hasta cotidiana para ellos, ya que actualmente la gran mayoría de los estudiantes son usuarios potenciales de la web lo cual facilita utilizar ese entorno virtual para fines académicos que beneficien su formación profesional y desarrollar aptitudes en sus diferentes áreas de conocimiento.

Las redes sociales sin duda han permitido estrechar lazos de comunicación y compartir información con familiares, amistades, grupos de personas con intereses comunes e incluso comunidades de aprendizaje. He allí la importancia de utilizar estos medios para estar al tanto de todos los avances en materia educativa y en el caso particular de esta experiencia docente, lo relacionado con la fonética inglesa y herramientas que faciliten el aprendizaje y el conocimiento acerca de Inglés instrumental en el área específica de Medicina, todo esto a través de la divulgación de páginas web de interés relacionadas con el tema compartiendo los enlaces que lleven al contenido que sin duda es de gran utilidad para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia indica que la inclusión de la red social twitter ha sido de gran beneficio, el docente y los estudiantes socializan, comparten experiencias y se enriquecen a través de los diferentes puntos de vista de cada uno de los participantes de este proceso y se cumplen a cabalidad los preceptos que rigen la modalidad de Aprendizaje Dialógico Interactivo de la UNEFM que plantean un diálogo flexible, humanista y generador de conocimientos apoyados en las TIC para propiciar una interacción inmersa en una virtualidad que complementa el evento educativo presencial.

Referencias

- Belloch, C. (2007). *Las tecnologías de la información y comunicación (T.I.C.)* Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia, España.
- Boyd, D. & Ellison, N. (2007). *Social network sites: Definition, history, and scholarship*, *Journal of Computer-Mediated Communication*. 13(1), On-line Article 11. Disponible en: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> [Consulta: Junio 10, 2012].

Carretero, A, (2006). *Las TICS en el aula de Inglés: un proyecto de trabajo*. (Artículo en línea). Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_59/nr_642/a_8656/8656.html. [Consulta: Junio 10, 2012].

Miranda, E. (2011). *Twitter como herramienta educativa y política*. Artículo publicado en el periódico El Informe de David Vol. 1 No. 7 - Edición impresa. Panamá-Chiriquí, sábado 17 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://www.elinformedavid.com/>. [Consulta: Junio 10, 2012].

FLOR EN EL DESIERTO

La Narrativa Novelesca en la Autobiografía: permeabilidades entre géneros

Mahly
Martínez Universidad Nacional Experimental Francisco
de Miranda
mahly2000@hotmail.com

Resumen

La obra “flor del Desierto” es la historia de la vida de una modelo somalí sometida a la más dura de las mutilaciones, la ablación. Desde su título, Flor del Desierto, la autobiografiada Waris Dirie acompañada por Cathleen Miller utilizan esta metáfora para representar la difícil historia de su vida, una flor en el desierto, no sería algo más que un imposible entre tantasequia, sin embargo ella logra sortear esos obstáculos y florecer ante las más grandes vicisitudes. Este ensayo tiene como objetivo principal Analizar los rasgos de la narrativa novelesca presentes en la autobiografía “Flor Del Desierto” de Waris Dirie. Para ello se iniciará la exposición con algunas consideraciones generales sobre la peculiaridad del género narrativo de la autobiografía, y sus similitudes y diferencias con el género novela los cuales colindan y se complementan de manera tal que muchas veces hacen uso arbitrario del uno o del otro sin necesidad de que exista un pacto entre el lector y el escritor. Esto nos lleva a pensar que la permeabilidad entre ambos géneros es tal, que no es necesario anunciar al lector que están frente a una biografía con características novelescas o a una novela con rasgos autobiográficos.

Palabras clave: Flor en el desierto, narrativa, autobiografía

La Narrativa en la Autobiografía

De acuerdo con Lejeune (1991) la autobiografía puede definirse como “un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad (p.48). Esta puede considerarse como un género literario bien conocido y practicado desde la antigüedad, el cual ha sido utilizado en todos los ámbitos culturales e intelectuales.

En este sentido, la autobiografía, se diferencia de otros géneros de corte autobiográfico como las memorias y el diario, ya que la misma consiste en el relato retrospectivo en prosa de la propia existencia del individuo, y que lleva un ritmo narrativo y una secuencia dramática de los hechos. Según Patella (2003), las características principales del género autobiográfico, inferidos por diversos estudios sobre el tema, pueden ser sintéticamente fijados en los siguientes aspectos:

Primeramente se tiene la identidad entre autor, narrador y personaje: el protagonista del relato autobiográfico es el autor mismo en calidad de narrador. En el caso de la Autobiografía “Flor en el Desierto”, se observa una escritura a dos manos, es decir, la autobiografiada y una escrit

ayuda a pulir los detalles narrativos y literarios de la historia. También se observa que durante todo el relato el mismo se realiza en primera persona del singular, dándole esto la identidad necesaria al protagonista que cuenta su propia historia. May (1982) afirma que la narración en primera persona es una técnica tomada de la narrativa novelesca romántica, que hacia finales del siglo XVIII toma la memoria para luego hacerla suya en el género autobiográfico.

En esta obra también se observan secuencias dialogales que, según Calsamiglia y Tusón (1999), pueden ser definidas como aquellas secuencias que representan un intercambio oral (conversación) entre dos o más personas. Si bien es cierto que la autobiografía relata experiencias pasadas, el uso de las secuencias dialogales es sustentado por Patella (2003) como una forma de incluir las características de la novela dentro de la autobiografía, con el fin de cambiar el tono de la narración, de una sucesión de hechos a una interacción entre el protagonista y los personajes de la historia. Según este autor, las secuencias dialogales sirven de despertador al lector y lo incluye no sólo en los pensamientos del protagonista sino que lo hace parte activa de sus vivencias.

Por ejemplo, en el Capítulo 8 “El Viaje a Londres”, se observa cómo las autoras intercalan el uso de la descripción narrativa y las secuencias dialogales, donde se ponen de manifiesto la actitud del narrador/protagonista frente a sus enunciados:

“Mi verdadera educación en cuanto a la vida en Londres empezó con Halwu como profesora. Nos hicimos buenas amigas. Aquella primera noche dormí en su habitación, y la siguiente y la siguiente.

- ¿Por qué no consigues una habitación aquí – me sugirió al final.-
- Primero no puedo permitírmelo y he de ir a la escuela, lo que significa que no tendré tiempo para trabajar. ¿tú puedes leer y escribir? – le pregunté tímidamente.
- Sí
- ¿Y hablas inglés?
- Sí
- Verás yo no sé nada y tengo que aprender
- ¿Me ayudarás?
- ¡Claro que te ayudaré!” (p. 124)

Este es uno de los muchos ejemplos de las secuencias dialogales presentes en esta obra, donde las mismas complementan las experiencias vividas por la narradora. Esto le da a esta autobiografía un toque novelesco, permeabilizando así los límites entre ambos géneros.

La autobiografía hace énfasis en la centralidad de la dimensión temporal; la autobiografía basa su estructura sobre la temporalidad: para dar unidad y organicidad al relato se establece una continua dialéctica entre presente y pasado e incluso el futuro. Es bastante interesante cómo estas autoras (protagonista y escritora) organizan las experiencias. Es de suponer que las autobiografías deberían contar el relato de la vida de una persona y, como May (1982) afirma, ésta debería presentar los acontecimientos en un orden cronológico, y sin embargo observamos cómo este orden se ve alterado al hacer uso de diferentes saltos en los planos temporales. Este recurso de “Flashback” es utilizado con mucha frecuencia en la narrativa novelesca y es prestado por la autobiografía con el fin de llevar de la mano al lector y guiarlo por los hechos y experiencias pasadas y su relación con el presente contado en la obra.

También se observan que en muchos de los capítulos van del presente al pasado con una facilidad que no es difícil comprender la relación entre los hechos. Para ejemplificar estos saltos en los planos temporales, los cuales, son propios de géneros literarios como la novela, se tiene que la autobiografía *Flor en el Desierto* comienza con un capítulo llamado la huida, el cual puede ser visto como un punto determinante en la vida de Waris Dirie, sin embargo este no es el primer capítulo de su vida, y vemos cómo va desde ese punto y retrocede en el segundo capítulo “Criarse con los animales” donde describe de manera muy elocuente todas las vivencias ocurridas durante su infancia y que tuvieron lugar antes de su “huida” a causa de un matrimonio arreglado por su padre.

Asimismo, estos saltos en el tiempo no sólo se dan durante toda la historia, sino también en diversos capítulos se observa cómo la autora presenta lo que le ocurría en determinado momento de su vida, y esto la llevaba a describir alguna vivencia de su pasado en los desiertos de Somalia. Como ejemplo se tiene el Cap.12 de esta historia “Los médicos” donde en la página 152, Waris comienza el relato de los efectos de la ablación en ella, y las consecuencias que esto le trajo durante su vida de mujer adulta, lo difícil que era físicamente pasar por el periodo cada mes y sobre cómo esto afectó sus relaciones sociales con personas del sexo opuesto. Sin embargo, luego, nos lleva a cómo comenzaron todas esas molestias en el desierto de Somalia, luego de la ablación, y todas las cosas que hacía para tratar de aliviar el dolor durante su iniciada adolescencia, y sigue relatando cómo esas molestias continuaron a su llegada a Londres, y cómo después de casi 5 años de lucha logra ser reconstruida en el mundo occidental. Este tipo de salto temporal, aunque no es característico de la autobiografía, se presenta durante esta obra, con el fin entrelazar las vivencias presentes y pasadas.

Partiendo de esto, se puede decir que aunque en esta obra las similitudes entre la novela y la autobiografía se mantiene en una constante, una de las más importantes es la señalada por May

(1982), quien afirma que la relación privilegiada entre la novela y la autobiografía es que se propone, como objetivo principal, Contar la historia de un personaje. Es así como la narración autobiográfica se ha dejado modelar tan fervientemente por la novela que es necesario hacer uso de criterios exteriores para distinguirlos, sobre todo a las novelas autobiográficas como esta obra.

Como diría May (1982), esta obra podría bien ser leída como una novela, y es en esta impresión donde las características del texto y algunas otras pistas indican que aunque existan muchos préstamos entre estos géneros, siempre existirá algún signo característico que nos dirá cual género es, esto podría ser algo difícil de discernir para lectores noveles. Esto quiere decir que el hecho que una autobiografía parezca o sea leída como novela no quiere decir que el lector, sabiendo que es el relato de la vida real de un personaje la lea como leería una novela.

Es en esta relación entre el lector y el narrador, y aquel sabiendo que los acontecimientos relatados son reales crea una especie de tácita relación fiduciaria, una relación confidencial entre el autor y el lector, ese que ha sido denominado por Lejeune (1991) el “pacto autobiográfico”, del cual deriva la así llamada profesión de veracidad, esto es la autenticidad de todo lo que se asevera y, en consecuencia, también la comprensión y la simpatía del lector frente al autor. Pero ¿cómo distinguir entre la autobiografía y la novela autobiográfica? Se puede decir que a nivel textual y discursivo no habría diferencia alguna, es decir si nos limitamos al texto, observando la estructura del mismo, los títulos, formas textuales y los recursos literarios utilizados.

Por el contrario, una manera de distinguir una autobiografía novelada de una novela es a través del pacto autobiográfico, el cual es un tipo de contrato establecido entre el autor y el lector. Es la afirmación en el texto de esta identidad del *nombre* (autor-narrador - personaje), y que nos envía en última instancia al nombre del *autor* sobre la portada, es decir, que la persona que vive, escribe y narra es la misma. De manera distinta a otros géneros literarios, Lejeune afirma que el autobiógrafo cuenta precisamente lo que solo él puede decir (su intimidad), y es por esta razón que el lector, al conocer la naturaleza autobiográfica de la obra, la lee de manera diferente, desarrollando una relación de simpatía hacia el protagonista de la historia.

Esto es lo que diferencia la actitud que podría tener el lector al leer una autobiografía o una novela, la primera de vivencias verídicas, la segunda de imaginarias; lo que impide que se confunda una autobiografía y una novela no son los aspectos del texto, ya que estos pueden parecerse, sino la certeza de lo que dice el autobiógrafo es real y verídico. Otro aspecto es la características del personaje autobiográfico y el novelesco, esto nos remite a lo anteriormente expuesto, donde en la autobiografía el autor se traduce en el protagonista y narrador, mientras que en la novela, este personaje es la creación ficticia de un autor.

Todo esto nos lleva a pensar que, a pesar de las grandes similitudes entre ambos géneros, es a través de ese pacto propuesto por Lejeune que la autobiografía puede ser distinguida entre otros géneros similares. Es por esto importante que los lectores sean entrenados para discriminar no solo los aspectos textuales de los diferentes géneros literarios sino también que sean capaces de discriminar su actitud como lectores frente a estos diferentes tipos de géneros.

Ahora bien, una manera de desarrollar esta actitud crítica en nuestros lectores, específicamente, en nuestros estudiantes, es en la medida en la cual los exponamos a los diferentes tipos de géneros, la lectura y producción de textos autobiográficos pueden ser de gran ayuda para el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras de nuestros estudiantes con el fin de enseñar a nuestros estudiantes a reconocer las características de los diferentes géneros.

Según Paoli (1998) las contribuciones que podrían tener el uso y distinción de las características de los textos autobiográficos pueden ser variadas: primeramente se puede hacer reflexionar sobre las experiencias autobiográficas propias antes de leer un texto ayuda a entender la lectura y de por sí el texto. La utilidad depende de la buena voluntad del estudiante ante la reflexión del texto con sus experiencias.

También esa experiencia autobiográfica podría ayudar en el análisis de los personajes. Muchos lectores tienden a responder superficialmente a los personajes provocado por la falta de comprensión de las complejidades que acompañan a cada uno de éstos, ya que solo se fijan en información que brinda el texto de manera evidente:

- a. atributos físicos
- b. información demográfica
- c. descripciones de conducta
- d. atributos psicológicos aplicados a cualidades físicas.

Finalmente, la lectura de textos autobiográficos los lleva a otro nivel donde la historia no es solo el relato sobre un personaje ubicado en un espacio y tiempo sino que presentan acontecimientos emotivos que impactan de manera positiva su actitud frente al relato. Esto lo hace de manera impecable Waris Dirie con su historia, donde no sólo plantea las características de un personaje, sino que relata, a través de una secuencia de acontecimientos cruciales su vida, hechos que la convirtieron en lo que es hoy en día. En este sentido, Paoli (1998) afirma que aunque no todo se aprenda a través de los libros, es imperativo que los alumnos se percaten de la interacción vivida entre lector y texto y hasta qué punto la experiencia de múltiples lecturas pueden ayudar a distinguirlos diferentes rasgos textuales en los géneros literarios entre otros.

Referencias

- Lejeune, P. (1991). "El Pacto Autobiográfico. En Problemas Teóricos de la Autobiografía", España.
- Calsamiglia, H. y Tuson, A. (1999). Las cosas del decir. Editorial Ariel, España.
- May, G. (1982) La Autobiografía. Fondo de cultura económica, México.
- Paoli, C. (1998). La escritura autobiográfica como estrategia de prelectura: motivación para la comprensión del texto literario Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras
- Patella, G. (2003). Cuadernos sobre Vico 15-16. Sevilla, España.
- Waris, Dirie (2002). Flor en el Desierto. Maeva Ediciones, España.

ESTA REEDICIÓN DE LA REVISTA *DE LA CRÍTICA* FUE REALIZADA EN 2023 POR LA COMISIÓN RESPONSABLE DEL ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL FONDO EDITORIAL UNEFM, BAJO LA COORDINACIÓN DEL CELYL:

Dr. Freddy Rodríguez
Decano de Investigación

MSc. Yudyth Revilla
Directora del Instituto de Investigación del Área Cs. de la Educación

Dr. Jesús Madriz
Director del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas

MSc. Wilmara Borges
Responsable de la Comisión del Área Cs. de la Educación del FEU

Dr. José Nava
Coordinador de la Revista De la Crítica