

**Análisis epistemológico de la enseñanzaⁱ
del lenguaje en la Facultad de Ciencias de LUZⁱⁱ**

Alexander Mosquera

aledjosmos@gmail.com / aledjosmos@yahoo.com

Universidad del Zulia (Venezuela). Facultad de Ciencias

Laboratorio de Investigaciones Semióticas

y Antropológicas (LISA)

Resumen

El mal uso del español por los estudiantes que ingresan a la Universidad del Zulia (Venezuela) plantea reflexionar en torno al enfoque epistemológico que sustenta su enseñanza, para comprobar si es el mismo empírico-inductivista de la educación básica, media y diversificada, que privilegia la formación de un receptor pasivo de mensajes. Se analizaron los objetivos generales, específicos y las estrategias instruccionales del actual programa, desde una perspectiva del racionalismo crítico de Popper. Se constataron los objetivos planteados, por lo cual es necesario adoptar otro enfoque para corregir las fallas de los bachilleres, mediante el estímulo de las inteligencias múltiples.

Palabras clave: Análisis epistemológico, enseñanza del lenguaje, enfoque empírico-inductivista, racionalismo crítico, inteligencias múltiples.

Introducción: Una discusión epistemológica académica

El presente trabajo tiene como finalidad presentar una reflexión en el seno del Departamento de Ciencias Humanas de la Facultad de Ciencias de la Universidad del Zulia (Maracaibo, Venezuela), en torno al enfoque epistemológico subyacente en la enseñanza del lenguaje y su pertinencia para subsanar las fallas que arrastran los estudiantes desde el bachillerato (Mosquera, 2007; Bruzual, 2002; Mosquera, 2000; Finol, Coletta de Avendaño y Pérez de Bravo, 1993).

De allí que se proponga realizar un análisis epistemológico de dicho proceso de enseñanza, con miras a adecuar el programa de Lenguaje y Comunicación a un enfoque empírico determinado, de manera que haya coherencia entre ambas partes (enfoque/programa). Sin embargo, es preciso aclarar que aquí no se propondrá un nuevo diseño curricular para la citada cátedra, ni tampoco se demostrará directamente si el enfoque es pertinente o no para corregir las aludidas fallas, pues en principio sólo se buscará responder dos interrogantes centrales:

1) ¿Es el enfoque epistemológico empírico-inductivista el que predomina en la enseñanza del lenguaje?

2) ¿El programa de Lenguaje y Comunicación privilegia la formación de un receptor pasivo?

Darles respuesta a ambas interrogantes surge como una necesidad ante las serias deficiencias que en el manejo de la lengua materna traen los estudiantes que

ingresan a LUZ, lo cual repercute en su desempeño en el ámbito académico, según lo han reportado otras investigaciones (Aveledo Álvarez, 2006; Bigi, 2006; Casanova y Molina, 2006; García, 2006; González Silva, 2006).

En ese sentido, la información obtenida en esta fase de la investigación permitirá -más adelante- cubrir otros aspectos relacionados con la referida pertinencia o no del enfoque epistemológico en cuestión; la posible adopción de un enfoque distinto; la adaptación del programa curricular al respectivo enfoque, por sólo mencionar algunos factores que redunden en el perfeccionamiento de la enseñanza del lenguaje.

1. Planteamiento central: respuesta epistemológica para la enseñanza del lenguaje

Para nadie es un secreto que los estudiantes que ingresan a la Universidad del Zulia (Venezuela) arrastran una serie de deficiencias en cuanto al conocimiento y manejo de su lengua materna. Entre esas fallas, Molero de Cabeza (1998) señala la pobreza lexical, incorrección sintáctica, desconocimiento de la ortografía, incapacidad para redactar textos cortos y coherentes, expresión imprecisa, incapacidad para producir o comprender estructuras oracionales complejas y hasta simples, por sólo mencionar algunas.

Lo interesante del caso es que tales fallas son las mismas que se han diagnosticado en alumnos de la educación básica y media (Bruzual, 2002, 1996), donde aún es fuerte (al igual que en la universidad) la presencia de la explicación conductista sobre la enseñanza-aprendizaje (Bruzual, 1997; Skinner, 1981):

QUADERNS DIGITALS – Revista electrónica

Según las respuestas dadas por los estudiantes se demuestra que la enseñanza de la lengua está basada en argumentos conductistas, aislada y separada de la realidad lingüística del hablante de nuestra comunidad, porque durante la actividad del análisis llegaban dificultosamente a los planteamientos estructuralistas (los componentes morfológicos y sintácticos), sin tomar en cuenta las distintas situaciones comunicativas y el contexto (componentes semánticos y pragmáticos) (Bruzual, 1997: 63).

Por otro lado, los programas de lenguaje utilizados en la educación básica se han centrado en una sola función del hablante como receptor pasivo de mensajes, de manera que hacen mayor hincapié en el denominado recorrido semasiológico (escuchar/leer) que éste realiza para comprender dichos mensajes (Molero de Cabeza, 1998).

Los planteamientos anteriores pueden resumirse en los dos principales errores señalados por Molero de Cabeza (1998), que se han cometido en el campo de la enseñanza de la lengua materna: 1) basar ese proceso en el mero reconocimiento de ciertas categorías gramaticales por parte de los educandos; y 2) adecuar la mayor parte de las estrategias de la enseñanza a la formación de un receptor pasivo, negando la posibilidad al hablante de hacer uso de su lengua como emisor o productor de mensajes (el llamado recorrido onomasiológico).

Todo ese panorama obliga a plantearse dos preguntas centrales, con respecto a la actual enseñanza de la lengua materna en la Facultad de Ciencias de LUZ:

1. ¿Es el enfoque epistemológico empírico-inductivista el que predomina en la enseñanza del lenguaje?

El hecho de que en la educación básica, media y diversificada aún esté vigente el conductismo en la enseñanza de la lengua implica que en esos ámbitos impera el enfoque epistemológico empírico-inductivista, pues el educando se limita

al simple reconocimiento de ciertas categorías gramaticales. Esto significa que se parte de la observación para llevar a cabo la identificación de ciertas regularidades (categorías gramaticales o aspectos comunicacionales), que luego repite (memorización) con el fin de fijar determinados patrones. En otras palabras, la vieja teoría de Skinner (1981) respecto a que $C = E \rightarrow R$ (Conducta=dado un Estímulo, se produce una Respuesta).

Dicho enfoque también se evidencia en la afirmación de Bruzual (1997), en el sentido de que el estudio del lenguaje se dio de manera progresiva, al ir de la parte al todo. Es decir, que se originó en unidades mínimas como el fonema, luego el morfema, la lexía, para pasar a unidades mayores como enunciados simples y complejos, hasta llegar a secuencias textuales cada vez más complejas (el discurso).

De allí la importancia de darle respuesta a la interrogante planteada, pues si ya se conocen las fallas que traen los estudiantes en cuanto al manejo de su lengua materna -las cuales están respaldadas por la citada perspectiva epistemológica-, indirectamente se evidenciaría la necesidad de adoptar otra alternativa para la enseñanza del lenguaje, sobre la base de que la empírico-inductivista no arrojó buenos resultados en aquellos niveles educativos inferiores. Por tanto, sería inconveniente seguir utilizándolo en la universidad, puesto que sólo reforzaría las deficiencias que ya tienen los bachilleres.

2. ¿El actual programa de Lenguaje y Comunicación privilegia la formación de un receptor pasivo?

Centrar los objetivos del programa y las estrategias de enseñanza en la ejercitación de apenas una de las funciones del hablante como destinatario significa

la formación de un receptor pasivo de mensajes, quien se limita únicamente a llevar a cabo ese proceso de identificación o reconocimiento de categorías gramaticales y comunicacionales descrito con anterioridad. Tal planteamiento devela también la presencia del enfoque epistemológico empírico-inductivista en el programa de Lenguaje y Comunicación, al privilegiar el recorrido semasiológico (escuchar/leer) que realiza el estudiante para comprender un mensaje (sobre la base del referido reconocimiento que parte de la observación de regularidades).

La respuesta a ambas interrogantes implica cubrir los objetivos que persigue este trabajo y que surgieron del supuesto de que la enseñanza del lenguaje en la Facultad de Ciencias está basada en el enfoque epistemológico empírico-inductivista, a la vez que privilegia la función del estudiante como receptor pasivo de mensajes. Tales objetivos son:

1. Comprobar la vigencia del enfoque empírico-inductivista en la enseñanza del lenguaje.
2. Determinar la prioridad que el programa de Lenguaje y Comunicación le da a la función de receptor pasivo de mensajes.

Para ello, se analizarán los objetivos generales, específicos y las estrategias instruccionales contempladas en el programa que estuvo vigente hasta hace poco desde el año 2000 (Colmenares y otros, 2000). Esto se hará desde una perspectiva del racionalismo crítico de Popper (Echeverría, 1989).

2. Resultados y discusión

2.1. Conocer por inducción

El programa de Lenguaje y Comunicación analizado -que apenas lo aprobó el Consejo Universitario de LUZ en octubre de 2003- se proponía básicamente desarrollar la expresión oral y escrita (recorrido onomasiológico/hablar, escribir/producción de mensajes) y la comprensión lectora (recorrido semasiológico/escuchar, leer/interpretación de mensajes), lo cual esperaba lograr sobre la base de ocho objetivos generales:

1) Manejar el lenguaje como herramienta fundamental para poder establecer el proceso comunicativo, 2) desarrollar la capacidad en el uso oral de la expresión lingüística, 3) promover la comprensión y la práctica del lenguaje oral y escrito en sus múltiples manifestaciones (geográficas, históricas, sociales, situacionales y funcionales), 4) mejorar la capacidad del estudiante como usuario de la lengua a través de la lectura y la escritura, 5) desarrollar destrezas y hábitos para la lectura y escritura, 6) incrementar la comprensión lectora y la redacción de textos escritos de diferentes tipos, 7) promover el desarrollo de la lectura comprensiva a través de textos recreativos, críticos, informativos y de expresión cultural; y 8) aplicar métodos, técnicas y procedimientos para la comprensión y producción de textos orales y escritos.

Según se puede apreciar –y a pesar de que se percibe el carácter inductivo en el hecho de ir de lo particular a lo general–, en dichos objetivos generales hay cierto equilibrio respecto a la formación de un estudiante capaz de ejercer un rol activo como emisor y receptor de mensajes (recorrido onomasiológico/recorrido semasiológico), de manera que se ponen en práctica las cuatro modalidades

lingüísticas que debe desarrollar el alumno como destrezas: “escuchar, hablar, leer y escribir” (Richards, Platt y Platt, 1997:126).

Sin embargo, lo que pareciera ser un enfoque holístico o integral de la enseñanza de la lengua orientada hacia el desarrollo y mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes de LUZ (Colmenares y otros, 2000), se contradice cuando en la justificación del programa se afirma el sentido práctico del mismo, razón por la cual no aparece el contenido programático tradicional. Esto ocurre porque se parte del siguiente criterio:

Lo imprescindible en este diseño no radica en las informaciones o conceptos teóricos que memorice el estudiante, sino en la práctica del lenguaje; es decir, en la constante ejercitación de las funciones básicas del lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir. Si fuese necesario referirse a un contenido determinado, se considerará como un sustento adecuado para la explicación de las actividades prácticas (Colmenares y otros, 2000: 2).

Por otra parte, en la descripción de la Unidad Curricular Lenguaje y Comunicación se afirma que ésta se encargará de afianzar y reforzar en el estudiante, el uso correcto y apropiado del lenguaje en las distintas circunstancias de la comunicación, ya que el lenguaje es concebido como un instrumento de acceso e intercambio de información y conocimientos.

En los planteamientos anteriores se aprecia que el enfoque real del programa es comunicativo, pues privilegia el uso del lenguaje en diversas situaciones comunicacionales, más que como un conjunto de reglas (Richards, Platt y Platt, 1997). De allí que se le dé prioridad a la práctica de ciertas funciones presentadas como actos de habla, destinados a ejercitar tareas específicas como identificar, describir, invitar, ofrecer, sugerir, solicitar, etc., con lo cual lo que aparecía en principio como un aprendizaje holístico o integral de la lengua, termina siendo un

aprendizaje atomizado. Esto último evidencia la presencia de un aprendizaje inductivo, puesto que los estudiantes se concentran en ese aspecto comunicativo del lenguaje y no reciben instrucción alguna relacionada con la gramática ni con otras reglas o aspectos comunicacionales, de tal forma que deben descubrirlas por inducción (al percatarse de las regularidades) a partir de su experiencia al utilizar la lengua en esas situaciones concretas (Richards, Platt y Platt, 1997).

El planteamiento anterior igualmente contradice la recomendación realizada en la justificación del programa, respecto a que la aplicación de los objetivos generales y específicos se debía hacer con la finalidad de que los ejercicios y las prácticas partieran desde las estructuras máximas, hasta llegar a las estructuras mínimas. Por ello, se propone el uso de una metodología para la enseñanza de la lengua, que tome en consideración los aspectos semántico-pragmáticos, morfosintácticos, normativos y los aspectos formales (Colmenares y otros, 2000). No obstante, la ya citada atomización hace que dichos aspectos se aborden de manera aislada y no sistemáticamente, como se anuncia en las estrategias instruccionales.

2.2. Formación de un receptor pasivo

Si bien los ocho objetivos generales del programa guardan cierto equilibrio en cuanto a la formación de un emisor/receptor de mensajes, tal situación se revierte enormemente en los 27 objetivos específicos y las 32 estrategias instruccionales que el mismo contempla.

En efecto, el enfoque empírico-inductivista se refleja aún más en los objetivos específicos, pues la mayoría de ellos (23) privilegia las operaciones que realiza el estudiante como receptor pasivo de mensajes (comprensión de lo escuchado o de lo

leído). Así, acentúa la atomización en el estudio de la lengua materna de la que se habló en la sección precedente. Y si a este hecho se suma el carácter netamente práctico del programa, se tiene que el alumno es inducido a determinar las reglas o teorías en cada situación comunicacional que se le presente.

El planteamiento anterior se hace más evidente a través de los verbos que se utilizan en la redacción de dichos objetivos: reconocer, identificar, estudiar, distinguir, valorar, recoger, orientar, analizar, describir, ejecutar, caracterizar, estimular, utilizar, manejar, aplicar, entre otros que están relacionados con actividades tendientes a ejercitar las destrezas como receptor de mensajes (recorrido semasiológico).

Por ejemplo, hay un objetivo específico sobre *identificar las palabras por su forma: primitivas, derivadas, simples y compuestas* (Colmenares y otros, 2000). Esto implica que el alumno partirá de la observación de determinado texto, para ir reconociendo esas regularidades (los tipos de palabras), que luego repetirá mediante ejercicios aislados hasta fijar un patrón conductual (aprendizaje de la teoría descubierta). Además, se evidencia el recorrido que se hace de lo particular a lo general, pues el último objetivo específico se refiere a la demostración de su competencia lingüística y comunicacional, a través de la realización de un trabajo final (desarrollo de un discurso complejo).

Similar situación se aprecia con respecto a las estrategias instruccionales, en las cuales también se privilegian las operaciones que efectúa el alumno como receptor pasivo de mensajes. En efecto, la mayoría (27) se orientan en ese sentido, de manera que se repite el esquema conductista subyacente en los objetivos específicos: ante un estímulo, se produce una respuesta. Así se puede apreciar en el siguiente ejemplo: *Dado un texto seleccionado, el alumno **identificará**: a)*

Neologismos, b) Tecnicismos, c) Extranjerismos y d) Arcaísmos (Colmenares y otros, 2000).

Es preciso decir que en diversas ocasiones el nivel de expresión aparece combinado con el nivel de comprensión, pero el mismo se basa en el reconocimiento inicial de ciertas categorías gramaticales o comunicacionales, que luego el estudiante repite mediante la producción de oraciones o textos breves y aislados (a excepción de los informes parciales y del trabajo final). Es decir, que primero debe realizar el recorrido semasiológico (identificación y comprensión de lo escuchado o leído), para después efectuar el recorrido onomasiológico (expresión o producción de textos).

3. Consideraciones finales

En síntesis, en este diseño curricular el estudiante no trabaja con teorías de entrada/salida (propias de un enfoque teórico-deductivista), ya que el enfoque epistemológico que predomina es el empírico-inductivista y en éste la teoría “es un hallazgo universal, aritmético y frecuencial, del patrón de ocurrencia, del modo en que suceden los hechos, hallazgo que debe luego expresarse en términos de un sistema de leyes” (Padrón G., 2003), en este caso representado por las reglas gramaticales y por los principios comunicacionales a los cuales llega el alumno por inducción.

QUADERNS DIGITALS – Revista electrónica

Esto se produce tras la aplicación del método de aprendizaje inductivo a los hechos lingüísticos y comunicacionales (orales y escritos), proceso que parte de la observación de esos hechos para ir distinguiendo, identificando o reconociendo ciertas categorías (gramaticales y comunicacionales), que luego el alumno repetirá (mediante la ejercitación) con miras a fijar determinados patrones o competencias en las citadas áreas.

De lo anterior se deriva la afirmación de que el enfoque epistemológico empírico-inductivista es el que predomina en la enseñanza del lenguaje en la Facultad de Ciencias de LUZ y que el programa analizado de Lenguaje y Comunicación privilegia la formación de un receptor pasivo de mensajes, con lo cual se refuerza aún más la primera parte de esta aseveración.

El haber corroborado ambas conjeturas que dieron origen a este estudio evidencia, además, que ha habido cierta coherencia histórica en lo que respecta al diseño curricular de la citada asignatura, según lo reveló una revisión efectuada a otros tres programas que antecedieron al que estaba vigente desde el año 2000.

De allí el interés que ahora surge para determinar si dicho enfoque ha sido pertinente o no en la enseñanza del lenguaje en la Facultad de Ciencias, en vista de que si el mismo ha arrojado deficientes resultados en la educación básica, media y diversificada, cabe preguntarse hasta qué punto ha contribuido a solventar las fallas que traen los bachilleres al ingresar a LUZ, en cuanto al manejo de su lengua materna. O en todo caso, si más bien ha servido para reforzarlas, según pareciera ser.

Sería interesante también determinar las estrategias instruccionales que realmente aplican en el aula los docentes de Lenguaje y Comunicación, pues podría

darse el caso de que éstas sean distintas a las que sugiere el programa de la asignatura y que, por tanto, correspondan a otro enfoque epistemológico.

Esclarecer todos estos aspectos -aunado al presente estudio inicial- permitirá dilucidar si es necesario o no rediseñar el programa de Lenguaje y Comunicación de la Facultad de Ciencias de LUZⁱⁱⁱ, con la finalidad de ajustarlo a un enfoque epistemológico teórico-deductivista, que tome en cuenta y estimule las inteligencias múltiples propias del ser humano (Antunes, 2006; 2001). De esta forma, se abordaría la enseñanza de la lengua como un todo integrado, en el que el estudiante partiría de la teoría o información suministrada, para aprender las reglas que aplicará al momento de utilizar su lengua (Richards, Platt y Platt, 1997); es decir, que en la práctica se corroborará o se refutará (falsación) esa teoría en cuestión.

Referencias consultadas

ANTUNES, C. (2001). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: NARCEA, SA de Ediciones.

ANTUNES, C. (2006). *¿Cómo desarrollar contenidos aplicando las inteligencias múltiples?* Colección En el aula. N° 3. Buenos Aires: Editorial SB.

AVELEDO ÁLVAREZ, D. (2006). “Evaluación de los problemas de escritura relacionados con la construcción del período oracional en estudiantes universitarios: una propuesta de intervención docente”. Ponencia en el *XXV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística*. Maracaibo, 12 al 16 de junio.

BIGI, E. (2006). “El proyecto de escritura como estrategia didáctica para favorecer la producción textual”. Ponencia en el *XXV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística*. Maracaibo, 12 al 16 de junio.

BRUZUAL, R. (1996). “Análisis de la producción escrita de estudiantes que ingresan a la Universidad del Zulia”. *OPCIÓN*, Año 12, N° 21, 99-115.

BRUZUAL, R. (1997). “El análisis del discurso aplicado en la comprensión y producción de textos”. *OPCIÓN*, Año 13, N° 24, 63-84.

BRUZUAL, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: Universidad del Zulia.

CASANOVA, M. y MOLINA, N. (2006). “Propuesta didáctica para la corrección de dificultades de concordancia en estudiantes de Educación de la Universidad de Carabobo”. Ponencia en el *XXV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística*. Maracaibo, 12 al 16 de junio.

COLMENARES, Miriam y otros (2000). *Programa de la asignatura Lenguaje y Comunicación*. Departamento de Ciencias Humanas de la Facultad de Ciencias. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

ECHEVERRÍA, J. (1989). “Popper, Kuhn, Lakatos”, en ECHEVERRÍA, J. y otros (1989). *Introducción a la Metodología de la Ciencia*, 75-148. Barcelona: Barcanova.

FINOL, J. E.; COLETTA DE AVENDAÑO, V. y PÉREZ DE BRAVO, S. (1993). *El neanalfabetismo: expresión escrita y nivel de información de los bachilleres que ingresan a LUZ*. Maracaibo: Universidad del Zulia.

GARCÍA, M. (2006). “Investigaciones sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios en Venezuela”. Ponencia en el *XXV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística*. Maracaibo, 12 al 16 de junio.

GONZÁLEZ SILVA, M. (2006). “La utilización del *Chat* social y la acentuación gráfica en ambientes académicos formales”. Ponencia en el *XXV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística*. Maracaibo, 12 al 16 de junio.

MOLERO DE CABEZA, L. (1998). “Un modelo lingüístico para la planificación de la enseñanza de la lengua materna”, en MOLERO DE CABEZA, L. y otros (1998). *Enseñanza de la Lengua Materna. Teoría y Práctica*, 11-39. Maracaibo: Ediciones de Fundacite-Zulia.

MOLERO DE CABEZA, Lourdes. 2003. “El enfoque semántico-pragmático en el análisis del discurso. Visión teórica actual”. En **Lingua Americana. Revista de Lingüística**. Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas. Universidad del Zulia. Ediciones Astro Data. Maracaibo, Venezuela. p. 29-43.

MOSQUERA, A. (2000). *Desarrollo de un software para enseñar las reglas de acentuación castellana, en la cátedra de Lenguaje y Comunicación de LUZ*. Trabajo de Ascenso. Facultad de Ciencias de la Universidad del Zulia.

MOSQUERA, A. (2007). “Desarrollo de un software multimedia para la enseñanza virtual de la acentuación”. *Multiciencias*. Revista del Núcleo de LUZ-Punto Fijo, Volumen 7, N° 1, 72-76.

PADRÓN G., J. (2003). *Aspectos clave en la evaluación de teorías*. Disponible en <http://www.entretemas.com>. Consultado: 24/11/2004.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J. y PLATT, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.

SKINNER, B. F. (1981). *Conducta Verbal*. México: Editorial Trillas.

ⁱ Este trabajo fue producto del seminario sobre “Epistemología”, dictado por el Dr. José Padrón Guillén en el Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia (Maracaibo, Venezuela).

ⁱⁱ Una ponencia sobre esta investigación fue presentada en el XXVI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística realizado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay (Venezuela), del 21 al 25 de mayo de 2007.

ⁱⁱⁱ En la actualidad, se comenzó a aplicar un nuevo programa diseñado bajo la concepción del currículo por competencias, de manera que ése será un nuevo análisis que habrá que llevar a cabo como complemento de este estudio inicial, para determinar si sigue o no la tendencia del enfoque epistemológico empírico-inductivista que hasta ahora ha prevalecido en la enseñanza del lenguaje.