

# **Pertinencia y rendimiento del eje de lengua en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Zulia**

***Sonia Piña y Margarita Arribas***

*Departamento de Periodismo Impreso, Escuela de Comunicación Social,  
Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.  
Maracaibo, Venezuela*

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como finalidad presentar algunos resultados de la investigación *Desarrollo, proyección y pertinencia del eje de lengua en la formación de profesionales en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Zulia*, auspiciada por el CONDES. Se indaga en la formación gramatical que tienen los estudiantes y se reflexiona acerca de la justificación de la enseñanza de la gramática en el pènsum de estudios a la luz de los señalamientos sobre el alarmante deterioro del uso de la lengua en los medios de comunicación. Por otro lado, se presentan los resultados de la medición y evaluación de los factores que inciden en el bajo rendimiento estudiantil del eje de lengua y se proponen recomendaciones para mejorar el funcionamiento académico de este eje.

**Palabras clave:** Gramática, enseñanza de la lengua materna, comunicación social.

# Projection and relevance of the language axis in the Social Communication School at the University of Zulia

## Abstract

The purpose of this paper is to present some of the results of a research project entitled *Development, projection and relevance of the language axis in the education of professionals in the Social Communication School at the University of Zulia*, sponsored by CONDES. It inquires as to previous grammar knowledge on the part of the students and reflects on the justification of grammar teaching in the pensum of that school in the face of these signs of alarming deterioration in the use of language in communicational media. Also, the results of the measurement and evaluation of factors involved in the low levels of student language production. Recommendations are made to better academic levels in this area.

**Key words:** Grammar, language teaching, social communication.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de la investigación *Desarrollo, proyección y pertinencia del eje de lengua en la formación de profesionales en la escuela de Comunicación Social de la Universidad del Zulia*, auspiciada por el CONDES, cuyo propósito principal es tomar el eje de lengua del currículo de esta escuela como centro de preocupación académica, especialmente en lo concerniente a las cátedras de Morfosintaxis del Castellano I y II que se imparten en los primeros semestres de la carrera.

Factores como el alto índice de fracaso estudiantil en estas materias y el constante señalamiento de una merma en la competencia lingüística de los comunicadores sociales y de los medios de difusión en general, motivaron la reflexión acerca de la pertinencia de estas cátedras en la formación de los futuros profesionales y, consecuentemente, la indagación de algunos indicadores que influyen en el éxito o fracaso de sus cometidos, con el fin de elaborar propuestas que solventen algunas de las situaciones presentadas.

Por otra parte, la imperiosa necesidad académica de hacer seguimiento de las cátedras más allá de los periodos de reforma curricular constituye otro de los pilares de la presente investigación. Pese a que es una constante entre los docentes la queja sobre la insuficiencia del estudiante universitario en el manejo de su lengua materna, no parece existir una reflexión articulada y consistente que le dé respuesta. Las discusiones curriculares deben asumirse como un proceso continuo en el centro natural de discusión: las cátedras.

Un punto fundamental, por tanto, de la investigación es la reflexión sobre el rol de las cátedras de Morfosintaxis I y II –cuyo contenido es, básicamente, gramática- en el pénsum de la carrera, pues la discusión está abierta y luce necesario, más que darlo por hecho consumado, justificar plenamente su presencia en la formación de los comunicadores sociales, no contemplada, por lo demás, en todos los diseños curriculares de las universidades nacionales o de otros países. En resumen, la intención es que el eje de lengua, sus cátedras, se investiguen a sí mismas y elaboren propuestas para su fortalecimiento y evolución.

Para abordar el estudio de lo anteriormente planteado, y tomando en cuenta las experiencias docentes de los profesores del eje de lengua, se llevó a cabo un plan de investigación que, en primer lugar, revisó los resultados académicos de los estudiantes en estas cátedras desde el primer período de 1994 hasta el segundo del 97, con el propósito de diagnosticar el rendimiento y visualizarlo en cifras, por lo demás ya conocidas por los docentes. En segundo lugar, se aplicaron encuestas a 120 estudiantes que estaban cursando por primera vez Morfosintaxis I con el fin de indagar su percepción acerca de sus propias competencias con respecto a la lengua materna, y valoraciones y actitudes respecto a su experiencia en la enseñanza de la lengua. Se buscó corroborar en un segundo instrumento aplicado inmediatamente después si esa percepción se correspondía con sus habilidades. Posteriormente se encuestó a 43 estudiantes de aquellos 120 después de haber aprobado la cátedra Morfosintaxis I, con el objetivo de identificar las variaciones de los primeros resultados. También, como parte del proceso de recaudación de datos, se entrevistó a profesores de lengua de las Escuelas de Comunicación Social de la UCV, URBE y UNICA, con el propósito de conocer y cotejar las experiencias en el área. Por otra parte, se suministró a los profesores del eje de lengua de la escuela de Comunicación Social (ECS) de LUZ un instrumento de autoevaluación con el fin de conocer cómo administra-

ban sus cátedras y sus apreciaciones particulares. Igualmente, se buscó la opinión de 20 egresados de la ECS que se encontraban trabajando en los diferentes medios en torno al beneficio proporcionado por esta cátedras en su formación profesional.

## **1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**

El comunicador social tiene en la lengua su principal instrumento de trabajo. El dominio de tal herramienta debe ser, por tanto, eje fundamental en su formación. Tal como lo expresa De Pablos, esta herramienta “han de dominarla, no solamente conocerla un poquillo, sino dominarla” (1997). Esto no sólo es un imperativo profesional que determinará en buena medida el éxito o fracaso del desempeño del egresado, sino también un imperativo ético, dado que a los medios se les considera una “escuela” de mayor influencia quizás que la escuela formal, y por tanto son también responsables en la formación de patrones lingüísticos de los receptores. Los medios son también tenidos como factor primordial en la conservación de la unidad de la lengua española y en la expansión de ésta como vehículo de comunicación más allá de las fronteras nacionales (Ávila, 1997; Sander, 1997; De Pablos, 1997b y Pagliai, 1997).

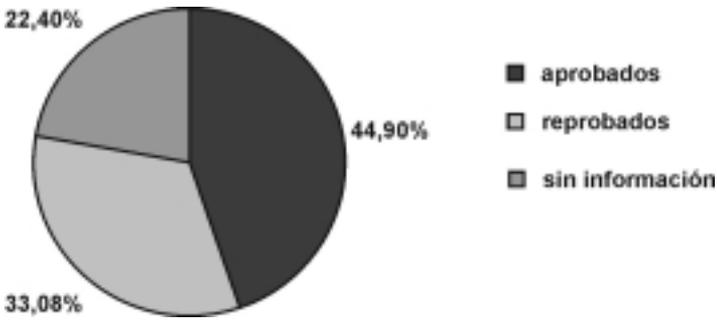
Estas y otras razones motivaron que a mediados de la década de los noventa, cuando la ECS de LUZ emprendió su reforma curricular, el eje de Lengua fuera uno de los puntos clave en el énfasis de la formación profesional. En trabajos indagatorios previos a la reforma y publicados posteriormente, Morales y Parra (1997) habían recogido una interesante información que justificaba, además, ese énfasis: en encuestas hechas a los empleadores naturales de los egresados, 32,06% de los 105 encuestados afirmaba que la redacción de los profesionales de la comunicación era deficiente y 4,58% señalaba aspectos como la ortografía entre las deficiencias formativas. Obviamente, la intención de las cátedras de Morfosintaxis del Castellano no es enseñar a hablar ni a escribir: tal como lo expresa José Manuel De Pablos “[...] a la universidad hay que llegar con la lengua dominada, no se puede esperar que en las facultades de Comunicación Social, de Ciencias de la Información, de Comunicación Colectiva, de Filosofía o de Filología, la que sea, vayamos a enseñar a la gente a hablar español, porque eso es un error de partida” (1997b). De esa tarea se debe encargar la educación primaria y secundaria, pero cabe preguntarse si realmente se ocupa.

Finol *et al.*, en su estudio sobre la expresión escrita y niveles de información de los bachilleres que ingresan a LUZ, concluyen en que “los estudiantes llegan a la Universidad con un deficiente manejo de la lengua materna” (1993: 73) y también afirman tajantemente: “La educación primaria no ha cumplido con su cometido, como lo evidencian las fallas básicas detectadas. El bachillerato, además de no haber logrado satisfacer el suyo, tampoco ha permitido superar las fallas del anterior nivel” (1993: 75). A similar conclusión se llegó en 1995, después de la aplicación de unas pruebas de admisión para la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ, presentadas por 1980 aspirantes. De ellos, 980 buscaban su ingreso a la ECS, y estos fueron algunos de los resultados: “Si la parte A –acentuación- de la prueba de lengua, hubiese sido el parámetro exclusivo de selección, de los 980 bachilleres solamente ingresarían 8. Sólo el 0,8% de los bachilleres pasa una prueba de acentuación de palabras del castellano o del español universal” (Franco, 1999: 131). En este contexto, no son de extrañar los resultados de estudios realizados en la región por el Ministerio de Educación. Según el informe de la primera prueba del Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (Sinea) aplicada en 1998 en escuelas públicas y privadas, cuyos resultados parciales fueron publicados en el diario La Verdad: “la mayoría de los estudiantes de sexto grado alcanzó «logros parciales» en comprensión lectora, mientras que no obtuvieron logros en nociones lingüísticas” (Morales, 1999). Y el Zulia, Amazonas y Sucre conforman el grupo de estados cuyos estudiantes de la primera etapa del ciclo básico cuentan con habilidades por debajo de la media nacional en lengua y matemática.

Por esta razón, no sorprende el rendimiento de los estudiantes en las cátedras ya mencionadas dentro de la ECS de LUZ. Según los datos que reposan en los archivos del Departamento de Periodismo Impreso, entre el segundo periodo lectivo del año 1994 y el segundo periodo del 97, 2.602 estudiantes se inscribieron en las cátedras Taller de Morfosintaxis (llamada así antes de la reforma de 1995, cuando se dividió en dos cátedras), Morfosintaxis I y Morfosintaxis II. Estos estudiantes se repartieron en 79 secciones, con un promedio de 32,93 alumnos por aula. La Figura 1, refleja los resultados de esos cursos.

El promedio de calificación de aquellos que aprobaron el curso es 11,79 puntos, en una escala del 1 al 20, y el promedio general de los cursos es de 9,18 puntos.

Figura 1  
**Rendimiento en Morfosintaxis**



Estos datos son alarmantes. El contenido de estas materias es, como su nombre lo indica, aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua castellana, estudiados con el fin de que el estudiante tenga conocimientos gramaticales que le permitan resolver sus propias dudas y corregir sus propios textos a la hora de la producción lingüística en cualquiera de sus manifestaciones, con criterios de pertinencia y corrección gramatical, previo a su paso por los Talleres de Redacción contemplados en el p $\acute{e}$ nsum, donde debe usar esos conocimientos en la fase final de la producción del texto. Pero se parte de la presunción de que el estudiante que ingresa a la universidad tiene consolidada plenamente la adquisición del código lingüístico; la gramática, en este tercer nivel de la enseñanza, se asume como un conocimiento que refuerza lo aprendido, lo estudia, lo explica y permite la resolución de problemas propios. Lamentablemente, todo parece indicar que recibimos en las aulas universitarias estudiantes con un escaso dominio del código, indigestados de gramática mal preparada<sup>1</sup> y peor digerida y con muy poca lectura y escritura en su haber.

En la Figura 2 se representan los resultados de una encuesta realizada en nuestra investigación a 120 estudiantes inscritos en la cátedra Morfosintaxis I, el primer día de clases, al solicitárseles que marcaran los aspectos en los cuales creían tener problemas.

Sin embargo, esos mismos bachilleres respondían ante las preguntas **¿Cómo calificaría usted su dominio de la redacción?** y **¿Cómo calificaría usted la formación que recibió en primaria y bachillerato en el área de Lengua?** de la forma representada en la Figura 3.

Figura 2  
**Problemas señalados por los encuestados**

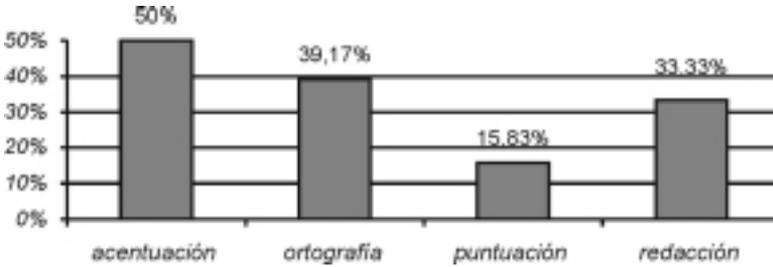
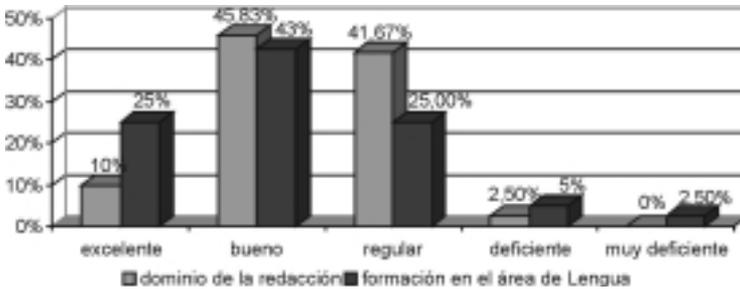


Figura 3



Y al preguntárseles si se considerarían en capacidad de identificar las categorías gramaticales en una oración, 68,33% respondió afirmativamente, aunque cuando en una segunda encuesta inmediata se les solicitó que lo hicieran, el 70,83% lo hizo muy deficientemente y 16,67% lo hizo en forma deficiente. Similar resultado se obtuvo con la pregunta **¿Se considera usted en capacidad de identificar en una oración el sujeto, el núcleo del predicado, los complementos?**, a la que 87,5% respondió afirmativamente, aunque en la práctica 69,17% lo hizo muy deficientemente y 14,17% deficientemente.

Es obvio que la capacidad de identificar categorías gramaticales o funciones dentro de una oración no determina la competencia lingüística de nadie –se puede escribir correctamente sin tener conocimientos conscientes de gramática–, pero lo significativo es que los estudiantes se consideraban en capacidad de hacerlo, cuando la realidad mostró todo lo contrario. Buena parte de ellos se considera capaz en la redacción, pero en importantes proporciones admite tener problemas con aspectos for-

males como la ortografía, la acentuación y la puntuación (en realidad, todos ellos se podrían englobar en ortografía).

¿De qué hablan estas muestras? Los estudiantes saben que tienen fallas importantes en un aspecto fundamental de su formación, pero aún así califican mayoritariamente como buena o excelente la formación que recibieron en el área. Y, al mismo tiempo, creen dominar aspectos que no dominan. El engaño parece haber funcionado en varios niveles. Por una parte, aspectos formales, como criterios de corrección, parecen no pesar en su propia evaluación de sus competencias. No tendrían por qué pesar, dado que todos ellos han aprobado once años de educación sin que pesaran. Por otra, aspectos que creen dominar se escapan de su control ante una simple prueba.

Sorprende también que, pese a lo que frecuentemente se afirma, los bachilleres encuestados no manifiesten animadversión hacia las materias relacionadas con la lengua materna. De hecho, al 40% le parecieron muy amenas las materias del área de lengua en el bachillerato, y al 39,17% le parecieron amenas. Vale la pena destacar igualmente, que un 62,50% respondió que estas materias le parecieron muy útiles, y a un 28,33% útiles.

Esta situación descrita también requiere de un cuestionamiento interno. En el proceso de investigación se realizó una encuesta a los 8 profesores a cargo de las cátedras de Morfosintaxis y de los Talleres de Redacción<sup>2</sup>. De los resultados se deduce que existen factores propios del funcionamiento de estas cátedras que también inciden en el rendimiento estudiantil. La falla principal detectada es que la actual organización del eje reclama, por ejemplo, una revisión de los contenidos programáticos, pues la opinión de la mayoría de los profesores consultados refleja que aquéllos no están eficientemente adaptados a la formación lingüística real que tienen los estudiantes y que es necesario crear una mayor vinculación entre los objetivos de las cátedras de Morfosintaxis y de los Talleres de Redacción. Otro aspecto señalado fue la necesidad de cambiar el énfasis dado a determinados temas, y de hacer más “rentable” el conocimiento morfológico y sintáctico para la producción textual. Por otra parte, todos los profesores coincidieron en que la irregularidad (previsible en nuestras universidades) del calendario académico atenta contra la culminación del programa. Así, propusieron que se debía hacer más flexible la programación de los contenidos de estas cátedras, lo que pasaría por ajustar y evaluar su extensión, a la vez que plantearon una urgente reorganización que articule de una manera más conveniente el trabajo profe-

soral en equipo (los 8 encuestados manifestaron que sólo ocasionalmente intercambiaban experiencias, bibliografía y ejercicios con otros profesores del área y que cuando estos encuentros ocurren no obedecen a una planificación previa, sino que estos intercambios son espontáneos).

Todas estas consideraciones evidencian lo que es sabido por experiencia. Una de las misiones perentorias es elevar la conciencia lingüística y llevar a un primer plano la discusión de qué se va a enseñar. Sobre este punto se insistirá a continuación.

## **2. ¿SE JUSTIFICA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL?**

Dos posiciones aparentemente opuestas guían la primera discusión: por un lado, la que defiende que el dominio de la lengua materna no se aprende en la universidad, y que por consiguiente, las facultades o escuelas no deben enseñar al estudiante la lengua, pues se supone que su dominio debe establecerse en las primeras etapas de la enseñanza<sup>3</sup>. Y por otro lado, la que asume la enseñanza gramatical en la universidad como un recurso final y una oportunidad para el estudiante de conocer y reflexionar acerca de su lengua materna. Aunque parezca contradictorio, ambas posiciones son aceptables.

Como ya se expresó, las cátedras de Morfosintaxis I y II no tienen la absurda pretensión de enseñar a hablar ni a escribir a nadie, pero para que la segunda posición tenga sentido, se necesita un estudiante que tenga consolidado el código y por tanto pueda sacar provecho de una reflexión y aprendizaje sobre aquello que ya domina. El problema es que, como se planteó en el punto 2, el estudiante que llega a las aulas universitarias dista mucho de dominar el código.

Esta situación plantea cuatro posibilidades: 1. Que la universidad proponga una política de ingreso que impida la entrada a cursar la carrera a los estudiantes con estas graves deficiencias y que sólo entren los que estén competentemente formados, pero esta solución dejaría por fuera a una importante mayoría. 2. Que se admitan todos los estudiantes y aquellos que no tengan la adecuada preparación en el área de lengua se conviertan en repitientes crónicos. 3. Que se implemente un curso de nivelación para los estudiantes antes de ingresar propiamente a la carrera. 4. Que la escuela de Comunicación Social se ocupe y enfrente el problema, fortaleciendo su

eje de lengua y haciendo una revisión profunda tendiente a vigorizar la cadena epistémica que enlaza las cátedras de Morfosintaxis (Gramática) con los talleres de redacción y los géneros periodísticos.

La salida de este desconsolador laberinto puede encontrarse en las dos últimas posibilidades mencionadas. Un ejemplo de que está surgiendo una corriente en Latinoamérica para reforzar esta posición, lo ofrece la investigadora María Lourdes Romero en la ponencia presentada en Zacatecas (México), en 1997, durante el desarrollo del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española. Al exponer los resultados de su investigación en relación con el español en las carreras de comunicación en México, dice lo siguiente:

Al hacer la revisión de los planes de estudio en las diversas instituciones en las que se imparte la carrera Comunicación encontramos que sólo en muy pocas de ellas se imparten asignaturas de gramática española. En otras pocas escuelas se ofrecen materias relacionadas con la expresión oral. En cambio, en casi todas las universidades estaban presentes las materias vinculadas con la expresión escrita ... No obstante la preocupación de las diversas escuelas de Comunicación por formar comunicadores profesionales, los resultados no son del todo positivos ... En consecuencia, al enseñanza del lenguaje debe plantear estrategias no sólo relacionadas con el dominio cognoscitivo (lo necesario para conocer y utilizar la lengua española), sino también estrategias relacionadas con el dominio afectivo ... Se le deben proporcionar al estudiante los conocimientos necesarios de gramática española para que detecte *las fallas* y los errores en sus mensajes. La universidad es y debe ser el lugar donde el alumno adquiera esa actitud comprometida (1997).

Por lo tanto, la primera discusión que se debe abordar es qué gramática enseñamos y para qué.

El lenguaje es el instrumento de la inteligencia. Nadie podría interpretar bien el *Concierto de Aranjuez* con una guitarra desafinada, nadie podría jugar con auténtica destreza al billar si manejase un taco defectuoso. Quien domine el lenguaje podrá acercarse mejor a sus semejantes, tendrá la oportunidad de enredarles en su mensaje, creará una realidad más apasionante

incluso que la realidad misma. Pero son muy pocos ahora los periodistas que se lo proponen (Grijelmo, 1998: 21).

Estas palabras del periodista español y docente en la Escuela de Periodismo UAM–El País ilustran la esencia del fin fundamental de la enseñanza de la lengua en las Escuelas de Comunicación Social. Grijelmo habla de su experiencia en España, pero perfectamente trasladable a nuestro medio. Esta realidad tiene que mover toda una discusión nacional al respecto.

Sobre qué enseñanza lingüística debe darse en las ECS, se compara la propuesta de Martínez Albertos de que la formación lingüística, desde la perspectiva de la didáctica de la escritura, tiene que estar dirigida a alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Adquisición del código escrito en el campo de la sintaxis oracional.
- b) Manejo reflexivo de los conectores y enlaces que permiten la cohesión entre las diferentes frases: puntuación, conjunciones, pronombres, etc.
- c) Conocimiento y dominio de las estructuras de cada frase, considerada, aisladamente, por la acertada adecuación de las variantes modales permisibles: dialecto o habla estándar, registro general o específico, oral o escrito, objetivo o subjetivo, formal o informal.
- d) Coherencia de las ideas desarrolladas en el texto, concebido éste de forma global y donde esté presente toda la información relevante de modo ordenado (1997: 572).

Lamentablemente, no hay criterios unificados en todas las escuelas de Comunicación Social del país en relación con el modo de abordar estos objetivos. Hasta ahora la confrontación (en el sentido propiamente castellano equivalente a “cotejar” o “comparar”) de ideas en este campo no se ha producido. Cada escuela ignora lo que hacen las demás. No existe una política común que englobe la reflexión ética y lingüística necesaria para entender y mejorar los resultados de la enseñanza de la lengua. Hay concepciones distintas entre los profesores del área de lengua de algunas escuelas de Comunicación Social. Así, para algunas, la enseñanza de la lengua debe estar centrada más en la producción escrita que en el estudio gramatical. En la Escuela de Comunicación Social de LUZ se asume que la enseñanza gramatical es necesaria para la consolidación de la formación lingüística, sin que esto signifique un descuido del aprendizaje que aporta la producción de textos (contemplada en los tres Talleres de

Redacción del p<sup>é</sup>nsu) y ésta es la posición que a continuación se mantendrá, sin ánimos de agotar el tema.

### **3. ¿QUÉ GRAMÁTICA ENSEÑAR?**

Por Gramática se entiende el estudio de las formas y construcciones de la lengua. Esta definición, aunque simple, implica la codificación del conjunto de reglas que sostienen la norma aceptada por el uso y establecida por los gramáticos. La enseñanza y el estudio gramatical en la Escuela de Comunicación Social se basa fundamentalmente en la reflexión sobre esta gramática así entendida, partiendo de la presunción de que la lengua es el instrumento de comunicación entre los hombres, y por tanto, es un medio para la expresión y el pensamiento. En la misma medida en que ambos procesos construyen la lengua, ésta, a su vez, los moldea. Así, la enseñanza de la gramática se concibe como una estrategia para desarrollar las habilidades en el proceso mental, para que éste se convierta en un proceso controlado, consciente y ordenado, de tal forma que la escritura sirva para pensar la lengua y a su vez la lengua sirva para pensar la escritura. De este modo, en la medida en que el estudiante aprenda los claros valores de oposición y relación en los que descansa la gramática, y que confronte ese entramado de simultaneidades paradigmáticas y sintagmáticas, concebirá la gramática como una representación organizada del conocimiento del mundo en la memoria.

La experiencia docente demuestra que esta concepción choca bruscamente con la gramática que aprenden los estudiantes en la escuela y el bachillerato. Si la gramática es un valor, en tanto implica un compromiso del individuo, parece ser que para los niveles medios de enseñanza, la gramática no es más que un glosario de términos y deducciones incoherentes. La mayoría de los estudiantes que ingresan a estudiar Morfosintaxis presenta deficiencias en cuanto a la captación de la naturaleza entre forma y sentido.

Tradicionalmente, se ha enseñado una gramática basada en la presunción de que ella no es más que un sistema de clasificación de los elementos de la realidad y de las relaciones que mantienen entre sí estos elementos. Sin embargo, el conocimiento que traen los estudiantes de los postulados gramaticales básicos está solamente basado en el contenido semántico, por lo que ha quedado excluido un conocimiento necesario para entender el “movimiento” interno de la lengua, y es precisamente la

idea de que sus estructuras también son formas. La enseñanza errónea, mecánica e irreflexiva de la gramática inutilizó el valor gramatical razonado, pues el predominio conceptual semántico —es decir, un componente estructural desligado de la función comunicativa— asimiló el sentido y desplazó la forma, castrando de esta manera una parte importante de la reflexión. El problema que enfrenta la enseñanza de la gramática desde el punto de vista exclusivamente semántico, entre otros, es que limita el sistema de ordenamiento de la lengua, en tanto que no da cuenta de otros hechos importantes, por ejemplo, cómo definir las categorías vacías (las relacionantes), a las que no se les puede encontrar su correspondiente significación: (los artículos, las preposiciones, las conjunciones). El uso de la terminología ambigua ha creado innumerables confusiones, y ha dejado estas lagunas inquietantes a las que nos referimos en la formación lingüística del estudiante.

Hoy, más o menos es sostenible la idea de que la gramática no es un calco de la realidad. Sin embargo, la enseñanza gramatical reflexiva, necesaria, y urgente debe relacionar los dos grandes pilares en los que descansa el análisis gramatical, el sustantivo y el verbo, con los hechos básicos de la realidad: las entidades y los procesos. Este punto de partida establece un puente que el estudiante necesita para conectar el aprendizaje lingüístico con el mundo. Si bien es cierto que en la actualidad son analizables las claras distinciones entre seres, cualidades y procesos, la gramática pudo tener inicialmente un ordenamiento distinto en el que la percepción del mundo descansaba en modalidades y relaciones. La gramática es producto de la evolución de una concepción del mundo, las modalidades y relaciones que ahora parecen lexicalizadas tuvieron pleno valor semántico. Sin embargo, seguir el camino obcecado, movido por la inercia, de insistir en la reducción de la realidad idiomática a unas definiciones taxonómicas, considerando exclusiva y aisladamente los aspectos semánticos<sup>4</sup> y lógicos, serviría para seguir reproduciendo la enseñanza de una gramática que privilegia la disociación entre la descripción de la lengua y las circunstancias de su uso. Si bien la consideración de los signos lingüísticos como entidades abstractas, y la presunción de que la gramática es la descripción de la competencia del hablante ideal son útiles y necesarias para un estudio científico, lejos están de acercar, en las aulas de clase, el saber gramatical a la actuación idiomática que se discute en ellas.

Por lo tanto, tomando en consideración la formación lingüística del comunicador social, se busca minimizar la gramática descriptiva para

consolidar la enseñanza de la lengua en una gramática que, aunque no está totalmente definida, se viene llamando pedagógica; enriquecida con criterios funcionales, que propone como herramientas de utilidad ejercicios, reglas y esquemas.

De esta manera, las cátedras de morfosintaxis adquieren plena justificación en tanto abordan el estudio de un sistema de comunicación, quizás el único de esta índole que no es cerrado, que contiene reglas flexibles sujetas a los usos y costumbres, que está en perpetuo cambio y movimiento. De sus actualizaciones, de los hechos que la rigen, de los nuevos enfoques y perspectivas para estudiarla, en fin, de esta complejidad, está hecha la presunción de que se formará no sólo un mejor profesional, sino un mejor ser humano si se abre el espacio para estudiar la lengua con sistematicidad, con el mismo orden que la conforma, aunque, como se sabe, todo asomo a la realidad idiomática descubre que en ella no falta lo arbitrario y lo irracional. Esa es la aventura prometida, es el enamoramiento necesario que les ha faltado a los estudiantes.

Por otra parte, hay una función importante del estudio gramatical que se ha abandonado en la enseñanza, y esta observación la plantea el filólogo A. Narbona Jiménez:

Para que la gramática (o la sintaxis) deje de ser un saber en gran medida estéril, y su enseñanza una pesadilla para los escolares, y se convierta en algo vivo que penetre en la inteligencia y la fertilice, es indispensable, no como vía única, pero sí como puerta de acceso para las demás, conocer y entender por qué una comunidad idiomática no se limita a identificarse con las posibilidades históricamente establecidas con que se encuentra, sino que no cesa de desarrollar unas, al tiempo que abandona otras (1989: 21).

Esta observación es muy importante y conviene rescatarla para recrear y reinventar los enfoques de enseñanza gramatical, pues conciliaría los valores propios de las categorías gramaticales en cuanto a su naturaleza y función, y aportaría un elemento más para la reflexión del hablante en relación con el uso que hace de ellas.

La gramática más que enseñar lengua debe servir para enseñar a pensar. Así, nos empeñamos en que el aprendizaje de la gramática sea una herramienta productiva, que relacione los contenidos de expresión con las estructuras. ¿De qué gramática, entonces, se está hablando? De

una gramática funcional, semántica y pragmática, que acoge los lineamientos del Módulo Actancial como base en el análisis sintáctico desde el punto de vista del lexema verbal y los actantes<sup>5</sup>. Este tipo de análisis se fundamenta en que “Partiendo de una intención comunicativa (nivel conceptual), se puede hablar de un **propósito**, entendido éste como la relación entre la entidad y el comportamiento. Ambos conceptos son formas lógico-conceptuales que están presentes en la formulación del lenguaje”. (Franco y Martínez, 1999). Vista de esta manera, la integración de forma y contenido de las categorías gramaticales y la consecuente interrelación paradigmática (elección o selección) y sintagmática (combinación), con un claro soporte semántico, proporciona al estudiante el entendimiento de una gramática como representación organizada del conocimiento del mundo en la memoria, teniendo en cuenta la diferenciación oportuna de las funciones sintácticas y semánticas, pues como ya se ha acotado anteriormente, uno de los fracasos en la enseñanza gramatical ha sido el haber mezclado ambos estratos en las definiciones y caracterizaciones de cada función. Este proceso debe integrarse posteriormente con las exigencias del texto periodístico. La base es la idea de que la función epistémica no es inherente al hecho de escribir, sino que debe reforzarse, según el modelo del proceso de producción en la comunicación escrita de los autores Bereiter y Scardamalia (citado en Vieiro *et al.*, 1997: 99). Estos investigadores plantean que el hecho de escribir supone dos momentos o instancias que moldean su carácter dialéctico: un primer proceso de decir los conocimientos, y un segundo proceso de transformación de los conocimientos. De esta manera el enlace gramática—escritura descansa en la presunción de que escribir no es sólo transcribir pensamientos formulados previamente, porque es falso el supuesto de que debe existir necesariamente identidad entre lo que se escribe y lo que se piensa, sino que es una tarea compleja que implica un desarrollo intelectual y una representación de significados. Como lo describen Vieiro, *et al.*:

Cuando se escribe es necesario activar en la M.L.P. [Memoria de Largo Plazo] los contenidos semánticos; darles, en primer lugar, una organización jerárquica y transcribirlos luego a una organización lingüística lineal, lo cual exige tener en cuenta ciertos aspectos de la estructura textual, gramaticales, léxicos, ortográficos, etc. Al mismo tiempo hay que tener en

la mente los condicionales del contexto de escritura como lo son la intención y la audiencia. (1997: 100).

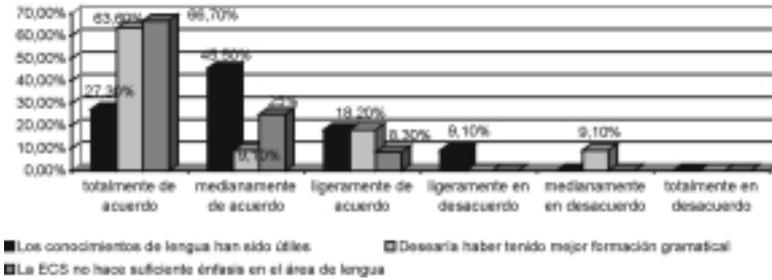
#### 4. ¿PARA QUÉ ENSEÑAR GRAMÁTICA EN LA UNIVERSIDAD?

La enseñanza de la lengua en Venezuela ha contado con acertadas y oportunas críticas. Entre las más acertadas, figuran las esgrimidas por el escritor Rafael Cadenas en su obra **En torno al lenguaje**. Este escritor ha dado en el blanco al señalar que nuestra escuela ha privilegiado la enseñanza de la gramática por encima de la enseñanza del castellano, y comparte los criterios del investigador y docente Ángel Rosenblat en el sentido de que la sustitución del aprendizaje de la lengua por el aprendizaje de la gramática es, a su modo de ver, una vía equivocada para aprender la lengua, cuanto más esa gramática enseñada ha sido reduccionista, fragmentaria y absurda. El problema es cómo se ha enseñado la gramática y para qué. Al respecto, el lingüista L. Gómez Torrego considera que la enseñanza de la sintaxis

[...] es muy útil en el terreno de la abstracción, ya que, al igual que ocurre con las matemáticas de conjuntos, ayuda al desarrollo de la capacidad relacional y de abstracción de los alumnos. Pero es que, además, los análisis coherentemente concebidos y desarrollados con rigor pueden «coadyuvar» al «bien escribir» desde el punto de vista de la corrección sintáctica, pues los ejercicios continuados de análisis ayudan al alumno a familiarizarse con las estructuras y los esquemas sintácticos de su propia lengua .... Es cierto que se puede escribir muy correctamente sin saber nada de sintaxis, pero también lo es que los ejercicios de análisis sintácticos debidamente razonados inciden en una mayor consciencia del entramado combinatorio lineal en las construcciones de las frases. Todo lo que sea hacer conmutaciones, permutaciones, expansiones de un núcleo, transformaciones en general, debe incidir siempre en un mayor dominio del lenguaje (1986: 6-7).

Una opinión que se debe tomar en cuenta es la de egresados que están trabajando en los diferentes medios. En una encuesta hecha a 20 profesionales, se indagó cómo perciben la utilidad de las cátedras de Lengua en el plan de estudios que siguieron (Figura 4).

Figura 4  
Encuestas a egresados



De los datos de la figura anterior se pueden deducir varias conclusiones, entre ellas que los profesionales que trabajan en los medios notoriamente reconocen la importancia de los estudios gramaticales, y un porcentaje alto reclama una mejor formación en esta área.

El conocimiento interno de la gramática debe ayudar al futuro profesional a resolver los problemas que surgen de las decisiones idiomáticas que enfrenta día a día. Chomsky sostiene que una gramática no es un modelo del hablante, sino que intenta ser una descripción de su competencia para comunicarse. Como se deduce de lo planteado en este artículo, el estudio gramatical en las carreras de Comunicación Social debe aportar al estudiante en formación una segura base que le permita usar competentemente su lengua, en la medida en que ese estudio sea concebido desde el punto de enfoque funcional. Al respecto, una dimensión relevante que hay que considerar es la apreciación indicada por Páez Urdaneta, quien concluye en el texto de su programa comunicacional integral que para que se entienda y cumpla su objetivo la asimilación de conceptos gramaticales, éstos deben ser producto de una previa comprensión progresiva e integrada de procesos sintácticos, morfológicos y semánticos, esto es, una formación pre-gramatical. Igualmente expone que "... el análisis gramatical puede ser de alguna utilidad cuando el individuo ya ha logrado algún satisfactorio desarrollo idiomático integral y necesite incrementar sus capacidades comunicacionales" (1985: 69), pues considera que este análisis "implica un conocimiento de ciertos principios descriptivos de la morfo-sintaxis de la lengua, o de la conceptualización de las distintas formaciones morfológicas y sintácticas según la normativa de una doctrina gramatical" (1985: 69).

En la ECS se concibe la enseñanza de la gramática desde la perspectiva de la sintaxis y la morfología. Con ello se trata de penetrar en el funcionamiento paradigmático de las unidades de la lengua. Se espera que este camino proporcione al futuro profesional el conocimiento de un metalenguaje adecuado que le permita la distinción de las estructuras de la lengua y la pertinente discusión de ellas, con el objetivo de que pueda identificar cuáles son los problemas y cómo puede resolverlos. En definitiva, la enseñanza gramatical debe ser primordialmente un instrumento útil, el cual debe ayudar al estudiante a internalizar la lengua también como un hecho cultural y social.

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El rendimiento estudiantil en las cátedras Morfosintaxis I y II es alarmantemente bajo. Si bien la formación previa del estudiante con respecto de la lengua materna es deficiente, esta situación plantea la necesidad de repensar estrategias y contenidos que aumenten el rendimiento. Esta adecuación no debe, sin embargo, convertirse en una renuncia de lo que es necesario consolidar en este nivel de formación, por lo que las revisiones deben estar acompañadas del diseño responsable de políticas de ingreso universitarias que permitan la consecución de los objetivos propios de la carrera.

Los estudiantes que ingresan a la carrera de Comunicación Social de LUZ son parcialmente conscientes de sus deficiencias formativas en el área de lengua, pues aunque reconocen fallas formales en su dominio del lenguaje, califican positivamente su formación en el área y su dominio del código.

La formación gramatical del estudiante de Comunicación Social debe consolidarse en esta etapa de su formación. Sin embargo, la universidad no tiene como tarea solventar deficiencias formativas de las etapas previas de la educación formal. Por tanto, el enfoque de enseñanza de la gramática en este nivel debe ser funcional, con el objetivo de proveer al estudiante de instrumentos de autocorrección, seguridad expresiva y conciencia lingüística en el plano de la actuación y de la ética profesional, tan demandadas por empleadores y receptores de los medios.

El eje de lengua de la ECS debe ser un centro de reflexión permanente sobre sus fines y su impacto en la formación del profesional de la comunicación. La investigación en el área debe ser continua y conjunta. Para ello, debe concebirse este eje como un laboratorio de lengua en el que se revisen constantemente contenidos, se propongan estrategias que mejoren la consecución de sus objetivos dentro del currículo, y se establezcan medidas académicas que propendan a la autocrítica y al fortalecimiento de la formación de los profesores.

Es necesaria la confrontación de planes y contenidos programáticos con otras escuelas del país para fortalecer la formación del estudiante en esta área, pues el objetivo de elevar el nivel de competencia comunicativa de nuestros egresados, dada la influencia de los medios de comunicación social al respecto –lugar natural de trabajo de aquéllos– en la vida nacional, excede a las competencias exclusivas de una universidad.

La enseñanza de la lengua en los futuros comunicadores sociales fortalece nuestra unidad idiomática, y ayuda a contrarrestar el retroceso en las humanidades que caracterizan a países como el nuestro.

### Notas

1. Sobre este particular, véase Socorro (1984) y Bruzual (1994)
2. Sólo 8 profesores imparten clases todos los semestres en el área de lengua en la ECS. Fueron encuestados 7 de éstos y un profesor que dicta clases eventualmente en el área.
3. Ver De Pablos (1997<sup>a</sup>). Aunque De Pablos, como ya se señaló, sostiene la necesidad del dominio cabal del instrumento (la lengua) por parte de los estudiantes de Comunicación Social (o carreras afines), piensa que no es la universidad el lugar donde se debe adquirir este dominio.
4. Obviamente, las semántica es un componente vital dentro de una gramática comunicativa. Nos referimos aquí al protagonismo de una concepción semántica estructural que ha desplazado el estudio funcional y formal de la gramática.
5. Para una explicación detallada de la aplicación de este modelo lingüístico al estilo periodístico, véase Franco (1999) y Franco y Martínez (1999).

## **Bibliografía**

- ÁVILA, R. 1997. Televisión internacional, lengua internacional. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de la Lengua Española. Zacatecas.
- BRUZUAL LEAL, R. 1994. Propuesta para la enseñanza del lenguaje desde la perspectiva lingüística. **Opción** 10(13): 127-152.
- CADENAS, R. 1985. **En torno al lenguaje**. UCV, Caracas.
- CASSANY, D. 1997. **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**, 8ª edición. Paidós Comunicación, Barcelona.
- DE PABLOS, J.M. 1997a. La lengua española en la formación del periodista. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de la Lengua Española. Zacatecas.
- DE PABLOS, J.M.(1997b). Tecnología, Internet y español: flujo de influencia y dependencia. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de la Lengua Española. Zacatecas.
- FINOL, J.E.; COLETTA DE AVENDAÑO, V. y PÉREZ DE BRAVO, S. 1993. **El neoalfabetismo: expresión escrita y nivel de información de los bachilleres que ingresan a LUZ**. Facultad Experimental de Ciencias de LUZ y CONDES, Maracaibo.
- FRANCO, A. 1999. **Curso de lengua española. Ortografía y morfosintaxis para estudiantes de Comunicación Social**. Ediluz, Maracaibo.
- FRANCO, A. y MARTÍNEZ, L. 1999. La teoría de casos aplicada al estilo periodístico. Análisis de los *leads*. **Opción** 15(30): 67-87.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1986). **Teoría y práctica de la sintaxis**. Alambra, Madrid.
- GRIJELMO, Á. 1998. **El estilo del periodista**. Taurus, Madrid.
- GUIRAUD, P. 1979. **La gramática**, 4ª edición. Eudeba, Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. 1995. **Nueva sintaxis de la lengua española**. Ediciones Colegio de España, Salamanca (España).
- MARTÍN MAYORGA, D. 1997. El idioma español y la sociedad de la información. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de la Lengua Española. Zacatecas.
- MARTÍNEZ ALBERTOS, J.L. 1997. Formación lingüística del periodista. **Derecho y opinión** 5: 565-572.
- MORALES, E. y PARRA, L.N. 1997. **La Enseñanza de la Comunicación: dilema entre currículum y mercado**. Facultad Experimental de la Comunicación y la Información, Maracaibo.

- MORALES, Y. 1999. El Zulia está reprobado en lengua y matemática. **La Verdad** (03-06-99): D-1.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. 1989. **Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques**. Ariel Lingüística, Barcelona (España).
- OBREGÓN, H. 1983. **Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística**. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas y Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, Caracas (Venezuela).
- PÁEZ, I. 1985. **La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral**. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Caracas (Venezuela).
- PAGLIAI, L. 1997. La situación del español en la ciencia y la tecnología. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de la Lengua Española. Zacatecas (México).
- ROMERO, M.L. 1997. El español en las carreras de comunicación en México. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de la Lengua Española. Zacatecas (México).
- ROMERO, M.V. 1996. **El español en los medios de comunicación**. Arco/Libros, Madrid (España).
- SOCORRO, M. 1994. Modelos y estrategias metodológicas para la enseñanza de la oración gramatical. **Opción** 10(14): 49-68.
- VIEIRO, P.; PERALBO, M. y GARCÍA, J.A. 1997. **Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura**. Visor, Madrid (España).