

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 14(1) Enero - Abril 2007; 66 - 80

Propuesta funcional para la enseñanza de la cátedra Morfosintaxis de la Escuela de Letras de LUZ

Donald García Ferrer y Ana Mireya Uzcátegui
Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.
Escuela de Letras. E-mail: dgarcia_ferrer@hotmail.com

Resumen

Un bajo rendimiento de los estudiantes y una enseñanza de la gramática desde un enfoque lingüístico formal motivaron la presente investigación documental. Su objetivo fue construir un diseño instruccional para la asignatura tomando en cuenta los planteamientos de Halliday y Charaudeau. De conformidad con sus orientaciones, el diseño enfoca el estudio del nivel morfosintáctico de la oración, como una confluencia de estructuras derivadas del estrato semántico, las cuales posibilitan que las formas lingüísticas funcionen como representaciones de la experiencia humana. En este sentido, la enseñanza de la gramática se basa en un enfoque sistémico-pragmático y se inscribe en el paradigma constructivista.

Palabras clave: Enseñanza de la lengua, Morfosintaxis, Gramática funcional, Gramática pedagógica, Didáctica de la lengua.

Functional Proposal for Teaching Morphosyntax in the School of Literature at L.U.Z. (University of Zulia)

Abstract

Low academic performance of students and the teaching of grammar from a formal linguistic approach motivated this documentary research. Its goal was to construct an instructional design for this subject based on Halliday and Charaudeau's considerations. According to their positions, the design focuses on study of the morphosyntactic level of a sentence as a confluence of structures derived from the semantic stratum, which make it possible for linguistic forms to function as representations of the human experience. In this sense, the teaching of grammar is based on a systematic and pragmatic approach and can be grouped under the constructivist paradigm.

Key words: Language teaching, morphosyntax, functional grammar, pedagogical grammar, language didactics.

Introducción

La enseñanza de la lengua en Venezuela ha estado marcada por tres grandes enfoques: el tradicional o normativo, el activo (fundamentado en el constructivismo) y el activo-reflexivo o enfoque comunicativo. El primero se sustenta en las concepciones tradicionales sobre la didáctica de la lengua y su fundamento es que sólo a través de la gramática se puede enseñar lenguaje; por lo tanto, se obliga al alumno a memorizar una lista interminable de términos, reglas, clasificaciones y denominaciones. Sus estrategias pedagógicas son el dictado, la copia y los cuestionarios, todas fundamen-

tadas en los argumentos de la teoría conductista de B.F. Skinner, lo cual ha traído como consecuencia:

1. Apatía de los estudiantes por las clases de castellano y literatura, las cuales se han convertido en una materia más del pensum, sin sentido para el alumno. Esta situación ya había sido descrita por Ángel Rosenblat en 1964 cuando confirmó que "siendo la lengua el más portentoso de los dones humanos, su enseñanza, en escuela y colegio, se ha convertido en la más ingrata y fastidiosa de las asignaturas" (1990:95).

2. El uso deficiente de la lengua por parte de nuestros niños y jóvenes. Sobre esta problemática tan

discutida, se pueden mencionar los trabajos de José Finol, Coletta de A. y Pérez de B. (1993), Raquel Bruzual (1994, 1996, 1997), Lourdes Molero de Cabeza (1998), entre otros.

El segundo enfoque, llamado activo, surge como respuesta al exceso del anterior. Se fundamenta en los planteamientos del constructivismo piagetiano y ha sido catalogado como una concepción espontaneísta del aprendizaje. En él se privilegia la producción lingüística, sea escrita u oral, sobre el aprendizaje de la gramática; también se propone desarrollar el placer de leer sin importar la comprensión. La estrategia preferida por el enfoque es el texto libre, donde se resalta la creatividad y la corrección se convierte en un aspecto secundario.

El tercer enfoque, denominado por algunos teóricos como activo-reflexivo y, por otros, comunicativo, surge como una variante del activo, pues privilegia la función comunicativa del lenguaje. Su estrategia preferida, al igual que en el enfoque activo, es el texto libre, pero en situaciones específicas de interacción, con el fin de desarrollar en el participante la competencia comunicativa.

En La Universidad del Zulia (LUZ), específicamente en la Escuela de Letras, la enseñanza formal de la lengua materna se realiza mediante las unidades curriculares: Lingüística General, Morfosintaxis, Taller de Redacción, Fonética y Fo-

nología, Taller de Expresión Oral, Español Diacrónico y Semántica, entre otras.

En lo que respecta a Morfosintaxis, la formación gramatical que se pretende alcanzar esta distribuida en dos niveles: el I, que se refiere a la oración simple, y el II, que se ocupa de las oraciones de estructura compuesta.

La fundamentación teórica de este diseño es, a juicio de Domínguez, M (1994), eminentemente funcional, aunque se recurre en algunos casos a la gramática normativa por las deficiencias observadas en muchos estudiantes en este aspecto. Estas deficiencias siguen latentes en nuestros estudiantes y así lo demuestran los trabajos de Finol *et al.* (1993), Bruzual (1996) y Bruno de Castelli (1999).

Entre otras consecuencias del enfoque formalista de la enseñanza de la gramática, se tiene que, si bien en algunos casos el estudiante aprende mucho sobre estructuras lingüísticas y sobre reglas de transformación, no es capaz de aplicar tales conocimientos en la producción o comprensión de textos, pues ellos están divorciados de la situación comunicativa. De hecho, hay muchos ejemplos de series de oraciones construidas con las mismas palabras, pero cuyos significados son distintos debidos a diferencias en su estructura temática.

Como se sabe, las corrientes modernas de la enseñanza de la len-

gua están basadas en modelos cuya perspectiva es funcional, entendido el término función no en su sentido de relación, sino en el "uso comunicativo". En tales modelos, se tiende a considerar la pragmática y la semántica como niveles que determinan el nivel formal de la lengua y a plantear un enfoque metodológico predominantemente discursivo.

En este trabajo nos proponemos construir un diseño instruccional para la enseñanza de la Morfosintaxis basado en una gramática de la oración de base funcional, la cual sitúa la semántica como punto de partida para el estudio de la sintaxis y, además, tiene en cuenta la existencia de funciones pragmáticas y textuales.

Fundamentos teóricos

Hay que establecer una distinción entre gramáticas científicas o formales, por una parte, y gramáticas prácticas o pedagógicas, por otra. La gramática científica centra su estudio en el establecimiento de las propiedades formales del lenguaje, es decir, en el "código" más que en el uso del código. La gramática pedagógica no busca describir la competencia lingüística del hablante, sino ofrecer un cuadro, comparativamente informal, de definiciones, esquemas, ejercicios y reglas explícitas que puedan ayudar al estudiante a adquirir un conocimiento formal del lenguaje y un uso flui-

do. En condiciones normales, el autor de una gramática pedagógica consulta una gramática científica (normalmente más de una) para comprobar los hechos lingüísticos o verificar sus propias intuiciones. El paso siguiente es reordenar los principios lingüísticos formales transformándolos en un modelo de presentación que, por experiencia, sabe que puede ayudar a aprender más rápida y más eficientemente a ese grupo particular de alumnos que tiene en mente. Una gramática pedagógica es ciertamente ecléctica, en el sentido de que el docente debe escoger entre las reglas formales de la lingüística y debe decidir cuál es el modo más pedagógico para organizar la información obtenida en las gramáticas científicas.

De hecho, el docente de lengua no puede ignorar las investigaciones lingüísticas, pues su labor educativa se verá enriquecida y potenciada por el apoyo que le prestan los estudios sobre lengua, que es el campo sobre el que ejercita sus conocimientos. Es necesario, según este planteamiento, deshacerse de la vieja creencia según la cual el hablar una lengua y mejor aún si es la lengua materna, es suficiente garantía para enseñar sobre la lengua.

Pero la lingüística no es la única ciencia que puede servir de marco teórico para la enseñanza de la gramática, concretamente de la Morfosintaxis. Además de ella interviene también la pedagogía, especialmen-

te la didáctica. La primera responde a la pregunta muy general; ¿cuál es la naturaleza de la lengua por enseñar?, ¿cómo está estructurada, organizada? La segunda, a: ¿Qué se debe enseñar?, ¿cómo debe organizarse lo que se va a enseñar? El docente de lengua debe, ante todo, seleccionar el material por enseñar del conjunto de descripciones lingüísticas hechas sobre la lengua objeto basándose en los objetivos de la asignatura, en las necesidades de los alumnos y en el nivel académico de ellos. De hecho, no es lo mismo enseñar Morfosintaxis a un alumno de la Escuela Básica que a otro de la Escuela de Letras, quien seguramente ya tendrá conocimientos de lingüística y de otras asignaturas relacionadas con el lenguaje. Por otra parte, no se trata de enseñar teorías lingüísticas ni didácticas. El docente de lengua debe conocer diferentes teorías y métodos para poder seleccionar uno de ellos o conformar un marco donde se mezclen diversos modelos o criterios que le servirán de fundamento a su sílabo. Asimismo, deberá manejar lo concerniente a corrientes o modelos pedagógicos y seleccionar entre ellos el que, a su juicio, le rendirá mejores resultados en cuanto al aprendizaje del alumno.

Por lo antes expuesto, los **fundamentos teóricos** de este trabajo se componen de una sección dedicada a los **modelos gramaticales** y de otra referida al modelo pedagó-

gico de Frías Navarro (1998) que adaptamos para la enseñanza de la Morfosintaxis en la Licenciatura en Letras de la Universidad del Zulia.

1. Los modelos gramaticales

La llamada gramática formal se limita al estudio de las formas lingüísticas y sus combinaciones y considera la semántica como un nivel independiente o subsidiario de la sintaxis y, por otra parte, no toma en cuenta el uso de las oraciones en situaciones comunicativas, las cuales influyen en el tipo de oración que debe seleccionar el hablante para expresar su intención, su forma de interactuar con el interlocutor y su posición con respecto al contenido de su enunciado.

1.1. La gramática funcional

Este modelo se propone también el estudio del lenguaje a partir de textos auténticos, no importa cual sea su extensión, pues en ellos es donde se manifiesta concretamente su carácter de semiótica social, ya que son contruidos por el hombre para satisfacer sus necesidades de significación y comunicación. En este sentido, la gramática funcional es también un tipo de gramática textual. No obstante, su característica fundamental es la de abordar el estudio de la gramática desde la perspectiva semántica, es decir, desde el papel que cumple el significado en la relación del hombre con la realidad y en su interacción con los demás miembros de la sociedad. En este trabajo se tomará

como marco teórico los planteamientos de M.A.K. Halliday (1978,1985) y de P. Charaudeau (1992).

1.1.1. La gramática funcional de Halliday

Halliday, fundador de la gramática sistémica funcional se refiere al lenguaje como una semiótica social, considerando la estrecha relación entre éste y la realidad social (cultura). En este modelo de gramática la visión del lenguaje es inherentemente funcional, entendiendo el concepto de "función" no sólo como "uso", sino, además, como una red de relaciones esencialmente semánticas y de carácter potencial que se actualiza en cada acto comunicativo según dos principios básicos: selección y realización. Esto quiere decir que en cada acto significativo el hablante efectúa selecciones en el sistema semántico (o significado potencial), y luego materializa (realiza) tales significados elegidos mediante los sistemas y estructuras del nivel léxico-gramatical, que, a su vez, se expresan por medio de la organización secuencial de la estructura fonológica o gráfemica de la señal física.

Es importante señalar que Halliday, a diferencia de las corrientes formalistas del estudio del lenguaje, establece como premisa de su teoría que éste no sólo es un sistema sino también una institución social. En esta última concepción lo define como una variable, en el sentido de

que se caracteriza por su heterogeneidad, es decir, por presentar variaciones: unas, dependientes del usuario (dialectos) y otras, del uso (registros). De ellos se deriva que cuando se describe un lenguaje debe indicarse cuál es el enfoque que orientará tal descripción, pues cuando se refiere al sistema lo que importa es su organización, no su viabilidad.

En cuanto a su visión del lenguaje como sistema, lo define como un sistema de codificación que funciona en tres niveles o estratos: semántico, léxicogramatical (morfología, sintaxis y léxico) y fonológico. El primero de ellos organizado en tres componentes, cada uno de los cuales se relaciona con una función semántica, en otras palabras, con un potencial de significado: a) *el componente ideacional o ideativo*, que posibilita al ser humano para conocer, representar y reflexionar sobre la realidad; b) *el componente interpersonal*, que posibilita la acción del hombre mediante la interacción verbal con los otros individuos, y c) *el componente textual*, que posibilita la creación de texto.

Respecto al estrato léxicogramatical, Halliday lo concibe como organizado en rangos, que para el español se describiría como constituido por una estructura jerárquica que va desde la oración (complejo de cláusula), a la cláusula (complejo de grupo), al grupo (complejo de palabras) y a la palabra (complejo

de morfemas). Para los fines de este trabajo llamaremos oración tanto a la unidad compleja formada por cláusulas como a la cláusula u oración simple.

Ahora bien, la caracterización de los dos estratos explicada anteriormente no quiere decir que Halliday los concibe como independientes, de modo que si analizaremos la estructura morfosintáctica de la oración no tendríamos que referirnos al componente semántico. Por el contrario, las unidades de cada rango del estrato léxicogramatical constituyen una combinación de diversas estructuras derivadas de uno u otro componente del estrato semántico. Es así que en la oración, por ejemplo, coexisten tres tipos de estructura: una derivada del sistema de transitividad (componente experiencial o representacional); otra, derivada del sistema de modo (componente interpersonal); y, una tercera, derivada del sistema temático (componente textual).

Como puede observarse, en la gramática funcional de Halliday se funde la semántica, la pragmática y la sintaxis, con claro predominio de la primera, pues es a partir del potencial de significado que se define la lengua como semiótica social, que el hablante puede expresar y comunicar su experiencia de la realidad, seleccionando, en la red de opciones que conforman los componentes léxicogramatical y fonológico, las formas y expresiones que le

convienen para sus fines de comunicación.

1.1.2. La gramática de Charaudeau

P. Charaudeau, en su obra *La Grammaire du sens et de l'expression*, postula que su modelo tiene como objetivo describir los hechos del lenguaje en función de las intenciones del hablante, de la situación comunicativa y de los efectos del discurso; en otras palabras, busca responder a la pregunta: ¿Cuáles son los medios de que dispone el hablante para expresarse? Su punto de vista para la definición de las categorías formales de las palabras es esencialmente semántico y en este sentido parte de las clases conceptuales que ellas expresan (seres, procesos, propiedades, relaciones), para luego describir las características de las categorías formales del lenguaje que las manifiestan. Su orientación es, pues, semántico-funcional: parte de las diferentes operaciones conceptuales inherentes al lenguaje que permiten al sentido configurarse en formas, mediante lo cual se provee al hablante de los medios necesarios para expresar su intención comunicativa en diversos tipos de contextos y de situaciones de comunicación. En este caso, el carácter funcional de esta gramática se refiere a la consideración de que todos los elementos gramaticales "tienen un sentido en potencia", disponible para ser utilizado de acuerdo con la situa-

ción. El hablante puede seleccionar entre diferentes posibilidades de expresión para comunicar su intención.

2. Un modelo pedagógico

La administración didáctica de esta asignatura según el diseño instruccional que se presenta tendrá un enfoque pedagógico constructivista-dialéctico y, como es obvio, tratándose de una experiencia nueva, exige su validación mediante varias sesiones de trabajo monitoreado. No obstante, por razones de limitaciones temporales, este proyecto se circunscribe a la construcción del diseño. Queda para un trabajo posterior su implementación y validación.

Frías Navarro (1998) propone, en su obra *Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y Composición*, un modelo que se sustenta en los aportes de la teoría constructivista sobre el conocimiento y el aprendizaje, el cual, a su vez, se fundamenta en los postulados de la psicología genética piagetiana. La autora concibe el conocimiento como un proceso dinámico en permanente evolución, producto de la interacción del sujeto con el objeto.

Esto convierte al constructivismo-dialéctico en un modelo operativo del conocimiento, cuyas actividades intentan transformar la realidad; para lograrlo se parte del conocimiento del objeto, se actúa sobre éste, con el fin de lograr su transformación y finalmente se descubren

sus propiedades mediante el análisis de dichos cambios. Esta cualidad es lo que le concede el carácter dialéctico al modelo, ya que los datos del medio se transforman y se transfieren en función de las estructuras subjetivas del individuo. Por lo tanto, conocer deja de ser una mera contemplación pasiva del objeto de estudio.

En este proceso de construcción del aprendizaje se parte del conocimiento previo del sujeto. Se busca que el individuo entre en conflicto o desequilibrio con los esquemas cognoscitivos y cognitivos que posee. Se le permite crear una hipótesis para luego confrontarla con el objeto de conocimiento y con sus interlocutores (una interacción con el medio ambiente y el medio social), todo lo cual le permitirá modificar sus esquemas de conocimiento. Los logros esperados serán de tipo cognoscitivo y de competencias.

En este modelo, el docente es un mediador entre el objeto y el sujeto del aprendizaje, para lo cual crea situaciones significativas donde lo que se quiere enseñar tenga sentido para él, en otras palabras, que constituyan un saber que lo capacite para actuar socialmente con efectividad.

En lo concerniente al aprendizaje de la morfosintaxis, se trata, en primer lugar, de contextualizar las unidades léxicogramaticales cuya estructura y función se desea ense-

ñar; en segundo lugar, que mediante procedimientos inductivos y heurísticos sea él quien descubra las funciones semánticas representadas en un texto oracional, así como las unidades léxicogramaticales que las expresan; por último, que mediante la manipulación de estructuras oracionales descubra las relaciones intraoracionales e interoracionales, así como las opciones que el sistema lingüístico le ofrece para expresar sus intenciones en una situación de comunicación particular.

Metodológicamente, el modelo está organizado en cinco etapas de construcción del conocimiento. Cada una de ellas, presentan componentes o variables, que corresponde a los pasos de cada etapa. Finalmente se le asignan los indicadores, que son las situaciones pedagógicas que favorecen el proceso del conocimiento.

La primera etapa es el **marco de referencia (MR)**; en ella se exploran los conocimientos que posee el participante sobre el núcleo temático y se predice el conocimiento que se desea alcanzar. La segunda es el **conflicto cognitivo (CC)**, la cual busca crear un quiebre cognitivo en el conocimiento previo del participante. La tercera, **exploración y descubrimiento (ED)**, es la etapa de la revisión bibliográfica y de analizar el material consultado.

Sigue la **actividad estructurante (AE)**, cuyo propósito es que el participante construya el aprendizaje a

partir del enfrentamiento con el objeto de estudio. Busca, también, que aplique los siguientes procesos cognitivos: comprender, aplicar, analizar, elaborar una síntesis y evaluar. Es decir, lo lleva de lo concreto a lo abstracto. La última etapa, **aprendizaje significativo (AS)**, pretende que el estudiante transfiera los nuevos conocimientos a experiencias concretas y evalúe el proceso de aprendizaje.

El modelo constructivista-dialéctico de Frías Navarro (1998) establece para cada una de las etapas del proceso de aprendizaje, sus componentes y sus indicadores. Estos últimos se convierten en estrategias instruccionales recomendadas para lograr el proceso de construcción del aprendizaje. La estructura del modelo no es rígida e inflexible, ya que se adapta a circunstancias de variabilidad del sujeto, características particulares del medio socio-cultural, contenidos instruccionales, tiempo, nivel académico y otras. Igualmente el modelo está abierto a todas las posibilidades de modificación. De hecho, el modelo originalmente fue propuesto por la autora para la producción de textos; pero dado que ofrece un conjunto de estrategias didácticas aplicables a la enseñanza de diversas asignaturas, se adaptó para administrar la enseñanza de la Morfosintaxis en el nivel de la Licenciatura en Letras. En el Diagrama 1 anexo se muestra la estructura y las estrategias que conforman el modelo.

Marco Metodológico

La presente investigación de tipo documental fue desarrollada en varias etapas: Una fase vivencial que se cumplió en las preparatorias de Morfosintaxis en la Escuela de Letras, durante los años 2000, 2001 y 1-2002, la fase de la investigación documental, la fase de construcción del diseño, y finalmente la fase de divulgación y revisión del diseño. Esta última permitió revisar las fallas incurridas al momento de la construcción del diseño. Un hito importante en la investigación fue el dictado de la asignatura Gramática Funcional en la Especialidad de Enseñanza de la Lengua Materna en la Universidad Católica Cecilio Acosta, la cual retroalimentó la presente investigación. Actualmente falta la fase de validación en la Escuela de Letras para poder terminar de definir el modelo.

Presentación del Modelo

Tal como se ha señalado en páginas anteriores, el objetivo de este Diseño es construir un modelo para la enseñanza de la Morfosintaxis en la Escuela de Letras de la Universidad del Zulia, lo cual, de acuerdo con la fundamentación teórica ya expuesta, se refiere a la descripción de las estructuras y funciones del nivel léxicogramatical del sistema lingüístico, en este caso, del español.

Dado que en el modelo se parte del estudio de la oración, consideramos conveniente transcribir algunas ideas de Halliday relacionadas con los aspectos que se tratarán luego:

- "La lexicogramática actúa como un sistema integrador, tomando configuraciones de todo los componentes de la semántica y combinándolos para formar composiciones estructurales 'polifónicas' de capas múltiples" (1978:177).
- "Un texto es una unidad semántica, que no está compuesta de oraciones sino que se realiza en oraciones" (1978:178). Por consiguiente, la oración se puede definir como la *realización* formal del texto.
- "Una oración es una unidad léxicogramatical que se realiza en el sistema fonológico, el cual posee sus propias jerarquías de unidades" (1978:177).
- "La oración es una unidad léxicogramatical en la cual se combinan tres estructuras distintas, cada una de las cuales expresa un tipo de significado u organización semántica" (1985:38). Dichas estructuras son: la transitividad (expresa el significado ideacional), la de modo (expresa el significado interpersonal) y la temática (expresa el significado textual).

Una vez descrita la oración en sus diferentes funciones: como representación, como interacción y

como mensaje, se analizará la estructura y funciones de los distintos grupos que la constituyen: el verbal, el nominal, el adverbial y el preposicional. Igual que en el nivel oración, en este también se expresan los componentes de las metafunciones semánticas, tales como procesos, participantes, modalidades, tiempo, lugar, y otros. Finalmente se describirá los niveles léxicogramaticales; las palabras y los morfemas, para lo cual nos basaremos en la *"Grammaire du sens et de l'expression"* de P. Charaudeau (1992). El Diagrama 2 resume el modelo.

Para los efectos de la administración de la cátedra y de acuerdo con el currículo de la Licenciatura en Letras, se divide este diseño en dos asignaturas: Morfosintaxis I y Morfosintaxis II. Por razones de su extensión y del tiempo disponible, se distribuyó su contenido, un poco arbitrariamente, de la manera siguiente: en el primer nivel se estudiará la oración simple y los grupos de palabras; en el segundo, la oración compleja, las palabras y los morfemas. Esta distribución se muestra en el cuadro siguiente:

Morfosintaxis I	
Unidad I. Gramática funcional. Introducción	El paradigma formal y el paradigma funcional comunicativo de la enseñanza de la gramática. Caracterización de la gramática funcional sistémica.
Unidad II: El lenguaje como sistema	Los estratos del sistema lingüístico: el semántico, el léxico-gramatical y el fonológico.
Unidad III. La oración como manifestación de la función semántica ideacional	La oración en la gramática funcional sistémica. La oración como representación: la estructura de transitividad. La función y estructura de los grupos de palabras que expresan los componentes de la estructura de transitividad.
Unidad IV. La oración como manifestación de la función semántica interpersonal	La oración como intercambio: la estructura de modo. La función de los grupos de palabras, de las palabras y de los morfemas que expresan los componentes de la estructura de modo.
Unidad V. La oración como manifestación de la función semántica textual	La oración como mensaje: la estructura temática y la de información. Elementos gramaticales que expresan el Tema.

Morfosintaxis II	
Unidad I. La oración compleja	Las relaciones de interdependencia entre las oraciones. Las relaciones hipotácticas Las relaciones paratácticas
Unidad II. La oración compleja. Relaciones lógico-semánticas	Las relaciones lógico-semánticas entre las oraciones: Relaciones de expansión y de proyección
Unidad III. Las palabras	Las operaciones conceptuales que expresan las categorías gramaticales: la denominación, la persona, la actualización, la dependencia, la designación, la cuantificación, la identificación, la indeterminación, la calificación, la localización, las relaciones lógicas.
Unidad IV. Los morfemas	Los procedimientos de construcción de las formas lingüísticas: la derivación, la composición, las abreviaturas y los préstamos.

Consideraciones finales

Para la validación y puesta en marcha de este modelo se proponen las siguientes recomendaciones para que sea exitosa.

1. Crear las cátedras electivas Gramática Funcional I y II con un máximo de 15 estudiantes para así validar los logros, alcances y limitaciones de la Programación Didáctica y finalmente poder sustituir el enfoque formal actual.

2. Estudiar la relación que pueda existir entre el conocimiento de la gramática y la producción de textos escritos.

Para concluir, esta propuesta no pretende constituirse en el modelo que sirva de tabla de salvación ante las deficiencias lingüísticas que

presentan los estudiantes universitarios; sin embargo, ofrece un modelo dinámico y flexible que permite alcanzar destrezas cognitivas y metacognitivas. Si los resultados de la validación del mismo alcanza logros satisfactorios, se tendría un prototipo para paliar la crisis en el conocimiento y manejo de la lengua; de lo contrario, habría que seguir buscando el más adecuado para tal fin.

Referencias Bibliográficas

- ALISEDO G., MELGAR S. y CHIOCCI C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje: Aportes y reflexiones*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- ARRIETA DE MEZA, B. y MEZA, A. (2000) "¿Para qué enseñamos

- gramática a los estudiantes universitarios?" *Lingua Americana*. N° 6 (IV):99-114.
- BRUNO DE C., E. (1999). "El enfoque cooperativo y el uso del portafolio en lectura a estudiantes universitarios". *Revista de Pedagogía* N° 59. (XX) 329-340.
- BRUZUAL, R. (1994). "Propuesta para la enseñanza del lenguaje desde la perspectiva lingüística". *Opción* N° 13. (10) 127-152.
- BRUZUAL, R. (1996). "Análisis de la producción escrita de los estudiantes que ingresan a L.U.Z." *Opción* N° 21. (12) 99-115.
- BRUZUAL, R. (1997). "El análisis del discurso aplicado en la comprensión y producción de textos". *Opción* N° 24. (13) 66-84.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel. Barcelona.
- CHARAUDEAU, P. (1992) *Grammaire du sens de l'expression*. Hachette. París.
- DOMÍNGUEZ M., C. (1998). *Sintaxis: el siglo XX*. Universidad de Los Andes. Mérida.
- DOMÍNGUEZ, M. (1994). *Prueba de diseño del programa de Morfosintaxis I y II*. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- FINOL, J.; COLETTA DE AVENDAÑO, V. y PÉREZ DE BRAVO, S. 1993. *El neoanalfabetismo, Expresión escrita y niveles de información de los bachilleres que ingresan a L.U.Z.* Facultad Experimental de Ciencias-Condes. Maracaibo.
- FRÍAS NAVARRO, M. (1998). *Procesos creativos para la construcción de textos*. Aula Abierta Magisterio. Bogotá.
- GARCÍA FERRER, D. (2002). *Propuesta Funcional para la enseñanza de la cátedra Morfosintaxis de la Escuela de Letras de LUZ*. Informe final de la Práctica Profesional III, para obtener el título de Licenciado en Letras. Maracaibo. Universidad del Zulia.
- GARCÍA-CALVO, J. (1999). "Rasgos de oralidad en textos escritos por estudiantes que ingresan a la educación superior". *Lingua Americana*. N° 5. (III) 93-110.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Fondo de Cultura Económica. México.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold. Londres.
- LYONS, J. (1975). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Alianza Editorial. Madrid.
- MOLERO DE C., L. (1998). "Un modelo lingüístico para la planificación de la enseñanza de la lengua materna". En: *La enseñanza de lengua materna*. Ediciones de Fundacite Zulia. Maracaibo. 11-39.
- ROSENBLAT, A. (1990). *La educación en Venezuela*. Monte Ávila Editores. Caracas.
- SOTO, G. (1997). "Modelos y problemas: una reflexión sobre la enseñanza de la gramática". *Onomazein* N° 2. 387-398.

Diagrama 1
 Etapas, Componentes e Indicadores del Modelo
 Constructivista Dialéctico

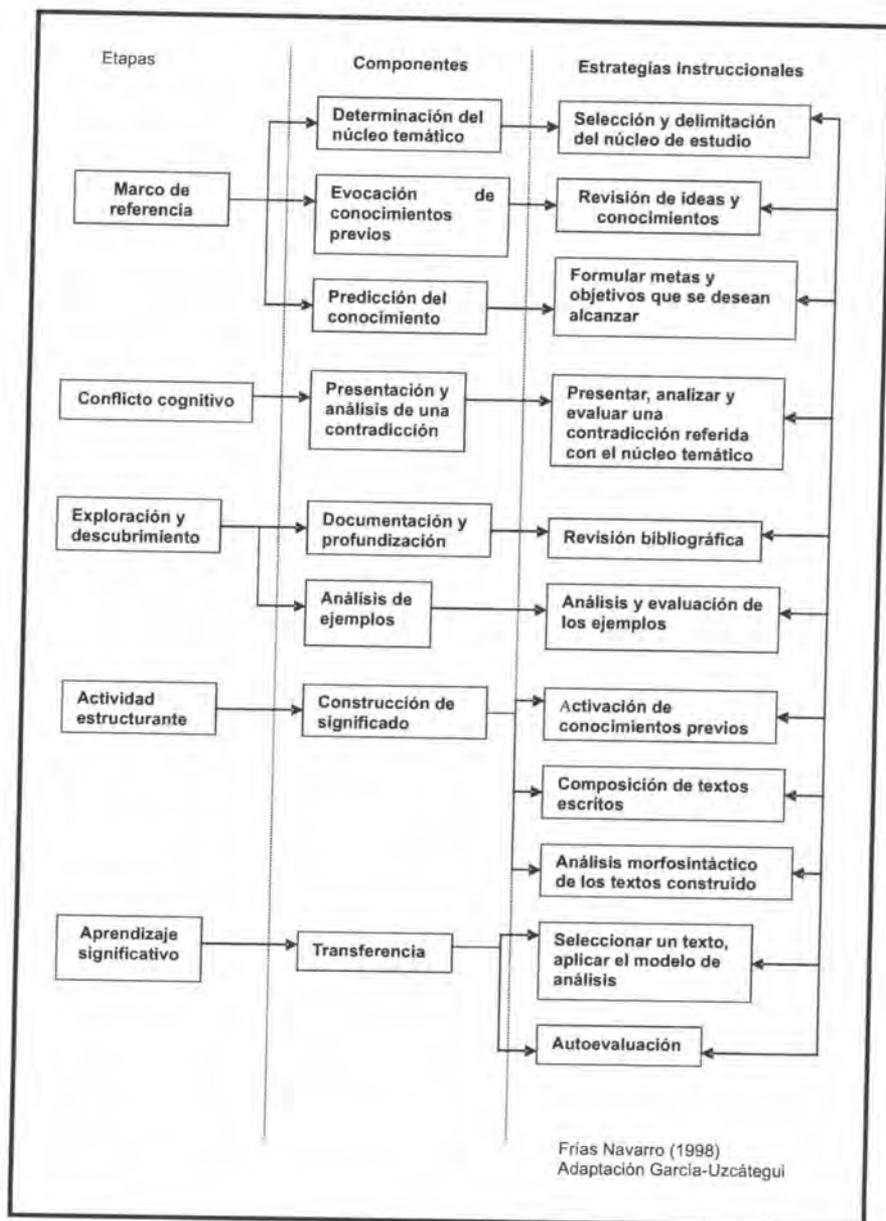
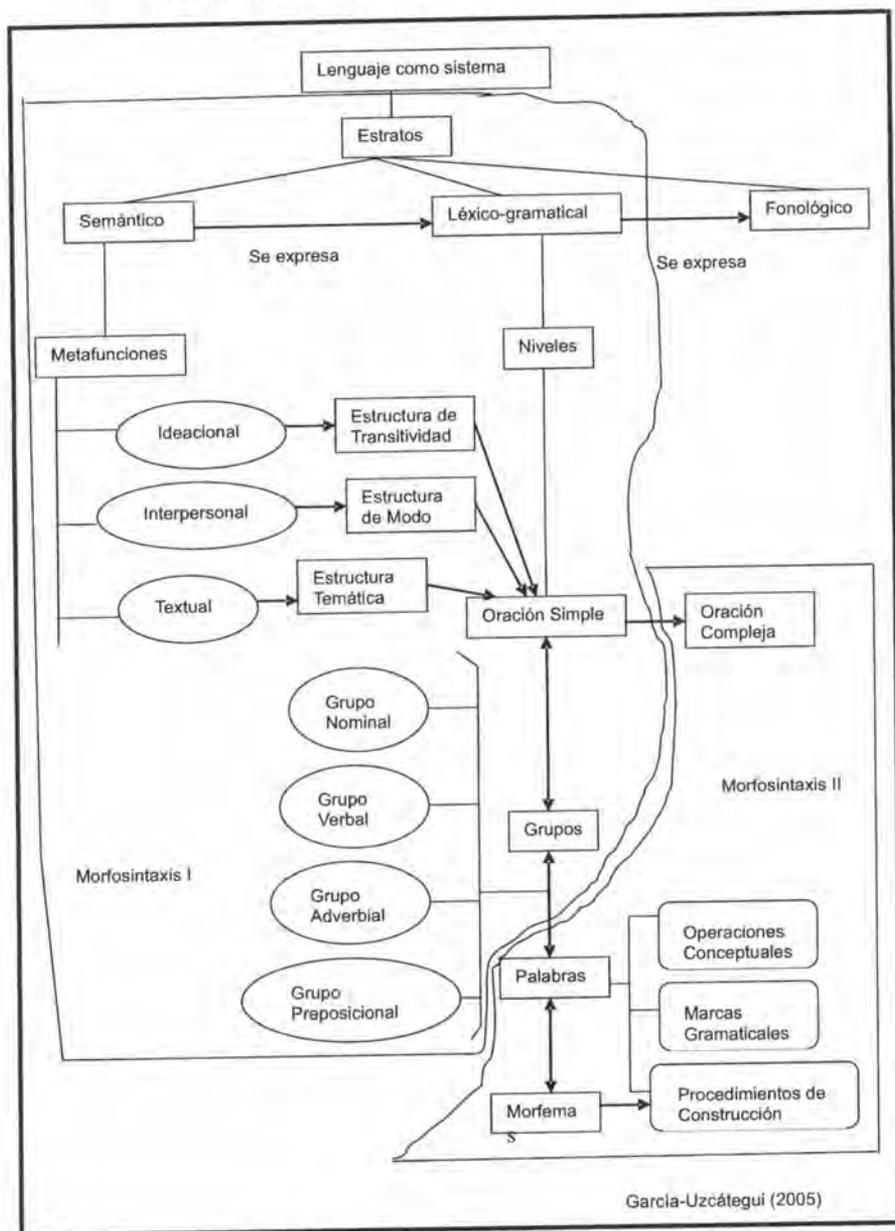


Diagrama 2
 Modelo Funcional Sistémico



García-Uzcátegui (2005)