

# ALGUNAS CONFUSIONES EN LINGÜÍSTICA APLICADA Y SUS CONSECUENCIAS<sup>1</sup>

## SOME CONFUSIONS IN APPLIED LINGUISTICS AND THEIR CONSEQUENCES

---

RITA JÁIMEZ

UPEL-IPC-IVILLAB. Caracas, Venezuela  
ritamje@gmail.com

SANDRA MAURERA

UPEL-IPC-IVILLAB. Caracas, Venezuela  
sandramau@cantv.net

### RESUMEN

En el ámbito escolar es práctica corriente calificar como disgrafía las siguientes estructuras: *nadien*, *argo*, *unifolme*, *calsado*, *bamo*. Esta práctica nos obliga a sospechar que algunos expertos y muchos docentes cuando corrigen la ortografía escolar confunden los códigos oral y escrito. Corrigen como disgrafía la transferencia de la conciencia fonológica al alfabeto. Este problema sería menos complejo si aún contáramos con dos únicos códigos, los tradicionales oral y escrito. Pero en el siglo XXI la situación se torna más difícil, puesto que emergen inéditos códigos, como el Chat y los mmsg de txt. En consecuencia, presumimos que a la escuela se le acumulan las tareas. Concluimos sugiriéndole a la escuela que no juzgue como monstruosos enemigos los emergentes modos de comunicación, sino que trabaje en función de su distinción y utilidad.

*Palabras clave:* Disgrafía, código oral y escrito, conciencia fonológica.

### ABSTRACT

At the school level is common practice to qualify as dysgraphia the following structures: *nadien*, *argo*, *unifolme*, *calsado*, *bamo*. This practice forces us to suspect that some experts and many teachers that when they correct the spelling they mistake oral and written codes. They correct as dysgraphia the transfer of phonological awareness to the alphabet. This

<sup>1</sup> Este artículo fue realizado en el marco de la línea de investigación *La lengua como diasistema* del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", el cual recibe financiamiento del FONACIT (Proyecto PEM-2001002027) y del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

problem is less complex even if we had only two codes, the traditional oral and written. But in the twenty-first century, the situation becomes more difficult, as it emerge unpublished codes, such as chat and mnsng of txt. Accordingly, we assume that the school is accumulating tasks. We conclude by suggesting that the school does not deem as monstrous enemies the emerging modes of communication, instead of that they should work on the basis of their usefulness and distinction.

*Keywords:* Dysgraphia, written and oral code, phonological conscience.

*Recibido:* 18-06-09. *Aceptado:* 18-10-2009.

## 1. LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA

La sociedad que vivió la mayor parte del siglo XX se caracterizó por usar básicamente dos códigos de comunicación (el oral y el escrito) aparentemente muy bien diferenciados (Cfr. Parodi, 2003; Barrera Linares, y Fraca de Barrera, 1999; Cassany, 1996; y Rodríguez Trujillo, 1985, entre muchos otros). Además, los estudiosos sugieren a los docentes enseñar esas diferencias: “Es necesario concienciar a los maestros y a quienes tienen responsabilidad directa (...) de las diferencias sustanciales que separan la comunicación escrita de la comunicación oral” (Rodríguez Trujillo, 1985: 48). Sin embargo, por una desafortunada tradición, la atención y el desarrollo del código oral han sido abandonados por la escuela. Efectivamente, la oralidad ha sido ocupación del hogar, en tanto que la escritura ha sido quehacer de la escuela. En los términos de Prado Aragonés (2004) la situación ha sido la siguiente:

Las habilidades orales tradicionalmente han estado desatendidas y no han sido objeto de enseñanza, por entender que las mismas las desarrollaba el niño a partir de su aprendizaje en el entorno familiar y social y, por tanto, no era necesaria su enseñanza, pues el niño cuando llegaba a la escuela ya sabía hablar y escuchar (2004: 145).

Y en esa sociedad el sistema escrito tradicional fue de gran importancia. La lengua escrita en el mundo postmoderno no es únicamente memoria histórica. Además, es conocimiento, ciencia, signo de cultura y de instrucción, filosofía, derecho, arte, tecnología, umbral de éxito profesional, en fin, herramienta de *poder*. La lengua escrita encauza la vida económica, social, cultural y educativa, y como todo se ha tecnificado y la burocracia social es mayor, ningún ámbito profesional escapa de la escritura. Piénsese en los discursos de las figuras públicas, en los documentos legales como testimonio, en la prensa escrita como crónica e información, en las notas recordatorias que organizan la cotidianidad, en el día a día

del investigador. Asimismo, por convenciones sociales se tiene asumido que “los médicos extienden *recetas*, los comerciantes extienden *facturas*, los profesores elaboran *programas* de asignaturas, los estudiantes redactan trabajos y exámenes, etc.” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 77). Por estas razones, aunque desde el punto de vista lingüístico, la lengua oral y la lengua escrita son igualmente importantes, desde el prestigio socio-educativo el uso oral está marginado ante el escrito (Stubbs, 1980; y Calsamiglia y Tusón, 1999). El éxito del individuo postmoderno en muchos sentidos está supeditado a la adquisición y desarrollo de su competencia textual. Las sociedades postmodernas y alfabetizadas así lo entienden. Por consiguiente, diseñan y rediseñan propuestas didácticas de diferente naturaleza buscando el desarrollo idiomático de su población.

A la vista de este consenso no debería existir problema alguno en asegurar que uno de los objetivos esenciales de la clase de lengua consiste en lograr que el estudiante produzca los textos que la sociedad le demande (González Nieto, 2001). De igual modo, cabría también pensar que la escuela ha logrado que los estudiantes dominen la escritura. No obstante, no se han obtenido los resultados esperados ni a nivel internacional ni nacional. La situación ha sido reseñada, entre otros, por el español González Nieto (2001), cuando manifiesta que en muchas partes del orbe es difícil “encontrar personas que hablen y, sobre todo, que escriban bien, no sólo entre políticos, sino entre universitarios y entre los mismos profesionales de los medios de comunicación” (20). Expertos en estas lides, también peninsulares, no dudan en señalar como causa de la discompetencia, la enseñanza de naturaleza gramaticalista y memorística a que han sido sometidos los aprendices (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

En Venezuela muchas acciones se han llevado a cabo con el objeto de conseguir individuos que posean dominio idiomático. Se creó el Banco del Libro, se instituyó la Comisión de Lectura, el Plan Lector, la Comisión para la Orientación de la Enseñanza y Uso de la Lengua Materna (COEULM). La Universidad de los Andes atiende una maestría en Lectura y Escritura, también la Universidad de Carabobo; mientras que la Pedagógica Experimental Libertador además de la maestría, administra una especialización. Se han efectuado varias revisiones curriculares y diversas políticas educativas se han implantado y reimplantadas con cada nuevo Plan de la Nación. Del mismo modo, un sinnúmero de congresos, jornadas y seminarios han reunidos a especialistas nacionales e internacionales. Pero los resultados no son nada encomiables. Desde hace más de tres décadas algunos personajes públicos y especialistas han señalado el fracaso de la escuela venezolana. (v.g. Arturo Uslar Pietri, 1973; José Santos Urriola, 1977; Rosenblat, 1986; Alexis Márquez Rodríguez, 1987; Páez Urdaneta, 1987; Serrón, 1988; Sánchez, 1990 y García, 1999).

Los expertos no se ponen de acuerdo en el momento de identificar los responsables del desatino. Carmona y Contreras (1981) culpan los programas, los obje-

tivos, las técnicas, las estrategias y los procedimientos de enseñanza. Rivas (1982) asegura que la responsabilidad mayor la tienen los profesores, debido a su excesivo apego a los objetivos programáticos. Ledezma (1985) y Campos (1987) atribuyen la deficiencia al contenido de los programas. Páez Urdaneta (1987) le imputa las limitaciones lingüísticas a la escasa interacción que existe entre los estudiantes y el texto escrito. Entretanto, Obregón (1983 y 1988) insiste en que las deficiencias se deben a la enseñanza memorística que prevalece en las escuelas. Sánchez (1994) afirma que los profesores y los programas atienden en exceso la gramática.

## 2. UN NUEVO CÓDIGO Y LAS TAREAS PENDIENTES

Pero fuere como fuere lo cierto del caso es que si aceptamos lo que manifiestan los expertos no cabe lugar a dudas de que la escuela no ha hecho sus tareas, al menos no de manera cabal. Y no las hizo cuando el conocimiento estaba organizado y parcelado, y los docentes y los libros eran prácticamente el referente más cercano al conocimiento. No lo hizo cuando la tarea consistía en enseñar a leer y a escribir y a hablar en contextos conocidos y controlados. Y ahora tiene nuevas tareas. Efectivamente, la situación de la escuela se torna más difícil porque emerge un nuevo panorama lingüístico, un escenario inédito. Crystal (2005) asegura que “el año 2000 marcó el final de una década de revolución lingüística, cuyas consecuencias se harán sentir en el nuevo siglo” (p.13). Y seguidamente añade: “pocas personas fueron entonces conscientes de ello. Pero así son los cambios en las lenguas: paulatinos, sutiles, de resultados impredecibles que apenas pueden reconocerse hasta que pasa algún tiempo”. (p.13). Ante este escenario se nos antoja que la escuela se encuentra en una difícil situación: no hizo la tarea asignada por la tecnología del siglo XX y ya la del siglo XXI le demanda otras. Tiene que resolver los deberes del pasado: que los estudiantes dominen las habilidades conocidas tradicionalmente, que escriban y comprendan los textos que la vieja usanza académica impuso y que las necesidades comunicativas conocidas hasta ayer exigían. Y como si eso no fuese suficiente, ahora también tiene que hacer los deberes de un presente volátil: que los escolares produzcan y comprendan *virtualtextos*, *cibertextos* e *hipertextos* como mensajes telefónicos, *Chat*, e-mail, los cuales podrían cambiar su configuración en un mañana cercano o ser un simple embrión de las producciones normales de un futuro inmediato.

Los últimos medios de comunicación le sirven a la interacción social. Son instrumentos de comunicación del siglo XXI; por consiguiente, no tienen que servirse a la educación formal. Que los escolares adquieran dominio idiomático es tarea casi exclusiva de la escuela, no de una empresa de telecomunicaciones. En efecto, es la educación formal la institución social que debe ocuparse de que los estudiantes sean competentes en cada medio comunicativo y en el espacio pertinente. Los textos exclusivos del ámbito académico tienen sus características particulares

y deben ser hechos respetándolas en ese contexto. Otros textos sociales cuentan también con sus propiedades distintivas, las cuales deben ser consideradas cuando se elaboren. Los textos familiares (v.g. una nota pegada en un refrigerador), por ejemplo, también poseen sus rasgos propios, los cuales también deben ser acatados. Sin embargo, creemos que la escuela no ha terminado de entender esto. ¿Por qué?, ¿dónde está la escuela ahora?, ¿qué le preocupa?, ¿hacia dónde dirige sus afanes? La escuela está preocupada porque los usuarios de los nuevos medios de comunicación como el *Chat*, el correo electrónico y los mensajes de texto suelen ignorar las reglas convencionales de la puntuación y la ortografía. Para la escuela, *el Chat, el correo electrónico y los mensajes de texto* son monstruosos enemigos de la formación de nuestros escolares. Veamos ciertos testimonios que corresponden al ámbito académico argentino:

- a. Nora Alessandrini es profesora de geografía en dos colegios de Morón desde hace 20 años, y ve cómo las alteraciones del lenguaje se mudan de Internet y de los celulares a las hojas de papel de sus alumnos. ‘Mezclan números con letras, reemplazan la preposición «por» por la letra equis, y toman eso como norma’. (Lehman, 2006).
- b. ‘Escriben como hablan’, dice Paula Iglesias, profesora de Lengua, en tercer año, de una escuela de la zona sur de Buenos Aires. ‘Y como resultado de sus innovaciones, terminan por no entender lo que escriben’. Si el que produce el mensaje tiene esa dificultad, ¿qué le espera al receptor? (Lehman, 2006).
- c. ‘No se trata de un lenguaje’, dijo a LA NACIÓN el presidente de la Academia Argentina de letras, Pedro Luis Barcia. ‘Si un mensaje tiene expresiones lacónicas y precisas, no hay nada que objetar, pero si se reemplaza por abreviaturas y contracciones, esto contribuye a un empobrecimiento del lenguaje que, sumado a las dificultades que tienen los adolescentes para expresarse constituye un serio problema’, agregó. (Lehman, 2006).

Estas no son opiniones aisladas, contrariamente, están generalizadas, así lo atestiguan dos especialistas de reconocida trayectoria internacional: David Crystal (2005) y Daniel Cassany (2006). El primero asegura que:

algunos observadores se han mostrado horrorizados por la falta de respeto a las reglas tradicionales del lenguaje escrito, que consideran una muestra inquietante del deterioro de los valores. A menudo se cita la manera de escribir los mensajes como un problema específico; se dice que los niños del mañana no serán capaces de escribir correctamente (2006: 101).

El segundo certifica que “lo que despierta más controversia es sin duda la ortografía y la tipografía creativas que encontramos en algunos géneros” (2006: 201). Unas páginas más adelante nos presenta prototipos como los siguientes: *porke* ‘porque’; *k va* ‘que va’; *cerkita* ‘cerquita’. A partir de estos ejemplos asegura que: “incorrecciones como éstas suelen escandalizar a muchas personas, que ven en Internet a veces como la pérdida de la formación lingüística de los jóvenes e incluso de las prácticas de escritura en español” (2006: 212). El juicio generalizado es que el *Chat* y los mensajes de texto hacen daño. La escuela nuevamente está de espaldas a la realidad. Estos señalamientos nos hicieron pensar en la posibilidad de una confusión. La escuela está confundiendo el rol y el espacio que le corresponde a cada herramienta, a cada código.

### 3. ¿TRANSFERENCIA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA A LA ESCRITURA?

Planteamientos como estos y otros similares escuchados en reuniones académicas y asambleas escolares, en congresos nos condujeron a revisar algunos estudios que abordan las disgrafías corrientes de los estudiantes venezolanos. Nos llamaron la atención debido a la evaluación que recibieron ciertos fenómenos disgráficos encontrados en las escrituras estudiantiles. Valgan los resultados de dos investigaciones realizadas con estudiantes venezolanos en distintas regiones del país: Rosario Rusotto (1997) y Flor Maestre (2003). El primero identifica en estudiantes caraqueños la elisión de -s; el reemplazo de -z por -s; la omisión de -h; la sustitución de -c por -s; y la sustitución de -b por -v. El segundo reseña la alternancia indiscriminada de r/l en escolares del estado Bolívar (v.g. *olmiga*, *serva*, *devuerva*, *farda*, *planter*), Delta Amacuro (v.g. *sarga*, *silve*, *argo*, *farta*, *margastar*) y otros casos, aunque con menor frecuencia, en Yaracuy (v.g. *unifolme*, *acuerdo*). Asimismo, nos informa Maestre que el error más extendido es la pérdida de -s, omisión que ocurre en posición final de palabra (v.g. *lo alumno*) o en posición final de sílaba (v.g. *transporte*).

Los resultados nos obligaron a reflexionar en torno al problema de la escritura. Nos preguntamos si en realidad ¿son problemas de disgrafía o encierran otro tipo de problema? ¿Qué ocurriría si en lugar de un texto escrito fuese un texto oral el que se hubiese estudiado? ¿Cómo se hubiesen descrito estas realizaciones si el estudio fuese oral? Estamos pensando en la posibilidad de que algunas de las actualizaciones penalizadas, que hasta ahora se han etiquetado como violación a la ortografía, sean más bien transferencia de la conciencia fonológica al alfabeto. Estamos mirando las disgrafías como la trillada frase “escriben como hablan”. Esta interpretación cobra sentido si revisamos algunos rasgos característicos del habla venezolana.

Fraca y Obregón (1985) entre los fenómenos fonéticos del español de Venezuela registran la aspiración de la sibilante en posición final de sílaba o de palabra. Es normal que un hablante de las tierras bajas venezolanas exprese [karakah] y no [karákas]. La última actualización es típica de los Andes venezolanos. Además se reconoce que la aspiración puede alcanzar el grado cero (Ø), es decir, que el hablante puede que no actualice la sibilante. La reducción de grupos consonánticos es otro accidente señalado por los autores. En *transporte*, el ejemplo que presenta Maestre (2003), se evidencia este fenómeno. En términos fonéticos sería representado de esta forma: [tramØpóрте]. Se trata de la aspiración de la sibilante en interior de palabra, pero siempre en posición postnuclear. Recuérdese que este accidente fonético del español costero venezolano coincide con la disgrafía más frecuente. La misma insuficiencia fue recogida por Russotto (1997). Maestre también nos reporta la alternancia de -r y -l. En términos fonéticos el fenómeno se explica como trueque consonántico. Es un evento muy extendido en el español a ambas orillas del Atlántico. El predominio de la alveolar lateral [l] sobre la vibrante [r] se conoce como lambdacismo (v.g. *olmiga*, *silve*, *unifolme*); la preferencia de la vibrante [r] ante la alveolar lateral [l] se llama rotacismo (v.g. *planter*, *serva*, *argo*). El español costero oriental se caracteriza por ser rotacista. Coincide con el español andaluz que reconoce la problemática en aquellas tierras con una anecdótica y humorística frase: el profesor andaluz en una clase de ortografía les explica a sus alumnos que “*sordao, barcon y mardita sea tu arma se escriben con L*”.

Muchos especialistas en la enseñanza de la lengua materna desconocen, olvidan o marginan que lo que consideran *disgrafías* son las mismas pruebas a las que han recurrido los filólogos, dialectólogos y sociolingüistas para explicar fenómenos fonéticos característicos del español americano, tales como: el *seseo*, el *yésmo*, la *aspiración de la sibilante*, el *rotacismo* y la *desfonologización de la v*. (Cfr. Fontanella de Weinberg, 1992 Garrido Domínguez, 1992; y Lapesa, 1992). Una muestra de lo que normalmente hacen los filólogos ante estos documentos nos la aporta Frago García (1994):

Es lógico que determinadas variantes léxicas de estirpe andaluza arraigaran en América con su inconfundible fonetismo, de manera que si un inventario hispalense de 1615 junto a *alnafe* y *anafe* testimonia *anafre* (como usuales en Andalucía se recogen en VA), con toda razón de ser descubrirá Corominas en el Duque de Rivas la última forma, *anafre*, y de ella el filólogo catalán dice que “es también chilena”. El mismo autor señala la documentación de *gurbia* en el peruano Vargas Machuca (año 1599) y confirma la existencia de dicha voz en hablas cubanas, puertorriqueñas, mejicanas, colombianas, ecuatorianas, chilenas, entre otras, amén de traer a colación el apunte “dos formones, una *gurbia*, dos escoplos” de cierto inventario de Chaca fechado en 1768. Y a este respecto sólo indi-

caré yo que un contrato de mercadería con destino a Indias formalizado en Sevilla el 1666 menciona “catorce paquetes de *hurbias* y formones”; es decir, *gurbia* con *h-* por *g-*, igual que otra acta notarial alternará *garlopa* (“siete *garlopas* pequeñas y una reposadera”) con *harlova* (“más quatro *harlovas*”). Porque, en definitiva, este trueque grafemático hace referencia a las esporádicas confusiones de /g/ y /x/ en el mediodía español, consecuencia del debilitamiento articulatorio del segundo fonema, más intensa y claramente reflejado por el intercambio de *h* con *x*, *g*, *j* (1994: 129).

Advertimos que explica una realidad lingüística, una verdad de habla. Nunca expresa que hay un problema de escritura en Andalucía porque los escritores vacilaban entre *alnafé*, *anafé* y *anafre*; por el contrario, afirma que las tres formas pugnaban por mantenerse en 1615. Asimismo, no sostiene que en varias regiones americanas se escribe mal *gurbia* o *hurbias*, más bien, indica que en esos lugares persiste una añeja pieza lingüística. El DRAE (1998, versión digital) reconoce *gurbia* ‘curva’ y *gubia*. Nosotros creemos que el documento refiere a la segunda voz. Lo cierto es que hoy conocemos como *gubia*:

**gubia.** (Del lat. tardío *gu[l]bīa*, voz de or. celta; cf. irl. medio *gulba*, pico [de ave]). f. Formón de mediacaña, delgado, que usan los carpinteros y otros artífices para labrar superficies curvas. || 2. Aguja en forma de mediacaña, que servía para reconocer los fogones de los cañones de artillería.

Específicamente pensamos que refiere a la primera acepción recogida por el *Diccionario*. De modo que la pieza *gurbia*, sobreviviente entonces en América, testimonia –además de las nociones anotadas por Frago García– la preferencia andaluza por la vibrante y su rechazo a la alveolar lateral. Asimismo, atestigua la conservación de un fonema consonántico, obviando una vieja síncopa. En resumidas cuentas, la cita explica el debilitamiento articulatorio del fonema /x/, no reseña problemas de disgrafía. Para Frago García (1994) es tan clara la cuestión que llega a afirmar que:

Debe tenerse en cuenta, además, el valor lingüístico de semejantes errores gráficos, tan poderosos en su plasticidad idiomática, que ni siquiera un espíritu tan culto y tan amigo de la corrección como el de fray Bartolomé de Las Casas consigue impedir su frecuente afloración (1994: 91).

Si seguimos a estos aspectos explicados por investigadores no constreñidos por la lingüística aplicada y sí afanados por la historia del español es posible apreciar que la visión de la ortografía y su enseñanza deberían ser revisadas.



#### 4. EL ORIGEN DE LA CONFUSIÓN

Así pues, algunas formas que observamos en los escritos de nuestros estudiantes (v.g. *dejastes, fartasva, sorto, pasiado, nadien, argo, unifolme, estabanos*) desde la perspectiva fonética pueden explicarse como rasgo diastrático. Esto incluso se evidencia en estudiantes universitarios. De modo que podrían no ser simplemente incompetencias ortográficas, sino evidencias de una variable lingüística que se opone a una de prestigio. Una de las consecuencias que vislumbramos de este hecho es que los estudiantes no saben distinguir los espacios en los que deben utilizar el código oral y el escrito. Por otro lado, existe la posibilidad de que el profesor que corrige *argo* en la escritura estudiantil y que en su escritura utilice *algo*, actualice *argo*. Y todo esto es posible porque la competencia escrituraria está cuestionada; la oral menos porque ha sido menos atendida. A esta última la atacan desde la sociolingüística y la propulsión de las diferentes normas. De esta manera, la escuela en lugar de ser un sitio para el crecimiento, la consolidación y la creación del conocimiento, se transformó en el mejor de los casos en una fábrica de analfabetas funcionales.

Los hechos lingüísticos que la escuela llama *disgrafía*, en términos de diversidad y cambio, se conoce en los ámbitos de la diversidad y el cambio lingüísticos como *pugna lingüística*. Estas formas no estarían en distribución complementaria (López Morales, 1993), sino que son la evidencia de una forma emergente en estamentos sociales reprimidos. Evidencias de innovaciones que se extienden en los estratos más bajos. Esta interpretación conduce a sospechar que algunos investigadores y docentes han estado *confundiendo* dos códigos —el código oral y el código escrito— que, como se ha dicho en incontables oportunidades y múltiples escenarios, son diferentes. Al menos han estado aplicando criterios de corrección en una realidad a la que no corresponden. Por ello hablamos de **confusión**.

Interpretamos que la diferencia entre los códigos oral y escrito es meramente teórica, que los docentes en la praxis los confunden. La escuela no ha tratado estas diferencias con la atención que merece. Los estudiantes (niños, jóvenes y adultos) que pertenecen a las clases menos privilegiadas no logran aprehender la importancia de esta distinción y cuando escriben plasman su origen social y geográfico. Por ello, en sus escritos aparecen formas como éstas: *nadien, argo, unifolme, calsado, bamo*, etc.

Nociones como estas nos obligan a sugerir la reconsideración del *error*. Insistimos: quizás el problema no se trate de un error de grafía, quizás el problema se deba a la confusión de los distintos códigos, quizás se trate de explicar y aprehender que escritura y oralidad no son lo mismo.

Kaufman (2005) en un ensayo referido a la ortografía deja entrever que el problema reside en que la escuela aún no enseña a los escolares que oralidad y escritura son dos caras distintas del lenguaje. “Los docentes deberán, entonces,

ayudar a sus alumnos a abandonar la sonoridad de las palabras como el criterio fundamental para tomar decisiones cuando escriben” (7). *Mutatis mutandis*, sin pretender agotar las discusiones sobre lo que es o no es problemas ortográficos, defenderemos que muchos de los testimonios de disgrafía son simples rasgos de oralidad. Entendemos que nuestros estudiantes transfieren su consciencia fonológica a la escritura. Por lo tanto, sugerimos que la escuela atienda esta realidad. Diseñe estrategias en la que se distingan ambos códigos y que reconozcan ciertas actualizaciones diastráticas en los escritos estudiantiles.

## 5. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS

La interpretación o reinterpretación que estamos planteando aquí podría tener algún antecedente. En la adquisición de segundas lenguas se han identificados errores que se atribuyen a la primera lengua: errores de interlengua (Richards, 1971). Esto es posible si interpretamos el código oral como primera lengua y el código escrito como segunda lengua. Estas concepciones sobre el error fueron recogidas por Krashen y Terrell (1983). Los autores creen que los errores son inherentes al aprendizaje. Interpretan que juzgarlos como *pecados* puede generar ansiedad e inhibición por parte del aprendiz. Sugieren que se reutilicen con el objeto de evitar su focalización, así como para el desarrollo de la conciencia lingüística y la reorganización del subsistema en cuestión. Igualmente, Cassany (1988) ha hecho importantes añadidos a la concepción del error. Para el catalán, son errores los sistemáticos, mientras los que son productos de la desinformación, son simplemente *faltas*. Kaufman (1999) también opina que todos los errores no deben clasificarse por igual. Para la investigadora, hay errores sistemáticos, los cuales se producen a pesar de conocerse la norma, pero también hay otros que son productos de la desinformación. Estos planteamientos conducen a presuponer que en lo que se refiere a la ortografía, su enseñanza y evaluación la escuela no ha concluido su tarea.

## 6. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS ESCRITURARIAS

La escena puede ser aún más compleja en el campo literario. Barrera Linares (2006) lo ha sugerido porque en la Internet circulan obras realizadas por varios cibernautas:

se abre una nueva meta para la teoría literaria: sin caer en el juego apocalíptico de que una modalidad pueda sustituir a la otra, se precisa ahora oponer dos maneras de hacer literatura, al convencional, que tiene su

asiento en el libro impreso, y la virtual (que se produce para y se difunde a través de Internet) (2006: 45).

A partir de todo lo dicho hasta aquí y siendo tremendistas nos paseamos por la posibilidad de que un Charles Perrault del futuro o un Grimm nos relaten una historia similar a ésta, elaborada por Sánchez (2005: 227) con base en *Caperucita Roja*:

#### 4 MENSAJES RECIBIDOS

TOY SALIEND PA KSA DE ABUELA.

Envía: Caperucita. HORA: 10:30 a.m.

LOBO T MAND SALUDS.

Envía: Caperucita. HORA: 10:40 a.m.

TOY LLEGANDO KSA DE ABUELA

Envía: Caperucita. HORA: 11:00 a.m.

SOS

Envía: Caperucita. HORA: 11:05 a.m.

Ante está realidad ¿qué debe hacer la escuela?, ¿cómo evitar que las tareas continúen amontonándose y las confusiones se mantengan? La respuesta está en lo que debe y no debe hacer. La escuela debe evitar el divorcio entre sus contenidos y la realidad. La escuela debe embarcarse en el tren del futuro, reconocer que la dinámica es otra. Así lo reconocen algunas personas. Cristal (2005) señala que *salu2*, *ad+*, *bsos* y otras formas similares son “una respuesta práctica a la limitación de 160 caracteres de los mensajes económicos enunciados entre teléfonos móviles”. También cuando añade: “existen pocas razones para su uso fuera de este medio” (101). Eizayaga (2006) afirma que la escuela “se enfrenta día a día con un escenario para el que no está preparada: el surgimiento de formas juveniles cada vez más variadas y complejas, inmersas en un mundo tecnológico que les resulta ‘natural’”. Carriego (2006) expresa que la visión del mundo del docente y del estudiante no son convergentes: “la velocidad, el manejo y la visión del mundo que tienen son diametralmente opuestos. El adulto ve el mundo de manera local mientras que un adolescente acostumbrado a manejar Internet lo ve de manera global”. Manolakis (2006), directora de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Quilmes, cree que está en juego “la supremacía de los saberes y lo massmediático, pelea en que la escuela parece decididamente ponerse en el lugar de la derrota”.

Estas aserciones no deberían representar ninguna novedad ni para los espe-

cialistas ni para los docentes venezolanos. Esto ya lo dijo Uslar Pietri en 1985, cuando aludió a la dicotomía educativa constituida por *la escuela y la antiescuela*. Señalaba el intelectual venezolano que ese mismo niño que aprendía en la calle cualquier actividad desde delinquir a reparar autos, y que además lo hacía con gran rapidez y sin muchas didácticas especiales, es el mismo escolar que en la escuela no aprende nada. Manifestaba, además, que esto se debía a que la escuela y sus actividades eran ajenas a los intereses del aprendiz. Uslar Pietri (1985) describe la escuela como un ambiente aburrido, memorístico y nada excitante; mientras la calle, los amigos son absolutamente motivadores. Denuncia que hay un divorcio entre la escuela y la dinámica social. El día a día y el mañana está demandando un tipo de aprendizaje que la escuela no brindaba:

es una derivación de la separación de la escuela y la sociedad, de la separación de la enseñanza y de la vida, es el problema de la educación formal y la no formal. Cada vez más la escuela es un islote cerrado e incomunicado frente a un mundo complejo que es la sociedad creciente y cambiante del mundo moderno y la escuela no está preparando al niño para esa sociedad, ni la enseñanza formal que se le da en la escuela está vinculada a ese hecho (1985: 72).

Veinte años más tarde estas ideas están actualizadas, como lo testimonian las aseveraciones anteriores recogidas en altitudes no venezolanas: los maestros reniegan de la Internet y de las características de sus usos, los académicos igual. Pero un gran contingente de personas ha caído subyugado por los innegables atractivos y las asombrosas ventajas que ofrece la red de redes, personas de distintas edades, géneros, razas, religión, etc. Es indudable que es un medio que llegó para quedarse. Además, entre los más jóvenes es una herramienta más manipulada que el libro tradicional. De hecho, en ella circulan los viejos libros en otro formato. Así pues, parece que la tarea de la escuela pasa por entender esto e incorporar la ciberrealidad, la cibernsiedad a la escuela. En palabras de Prado Aragonés (2004):

El nacimiento de nuevos y diversos códigos comunicativos (verbales y no-verbales), cuyo exponente máximo lo hallamos en los medios de comunicación (radio, prensa, televisión, publicidad y cine), conlleva un replanteamiento del tradicional concepto de alfabetización. Ya no es suficiente alfabetizar en el código verbal escrito. Es preciso *alfabetizar en otros sistemas verbales* desatendidos tradicionalmente (oral) y *no-verbales* (icónicos, gestuales, sonoros), si no queremos que el alumno se convierta en analfabeto funcional en esta sociedad actual donde imperan la imagen y el sonido como formas de expresión e información. (...) La difusión e implantación en la escuela de estos avances exigen al profesorado la *suficiente*

*preparación tecnológica* que le permita incorporar a su práctica educativa los actuales recursos tecnológicos de forma crítica (2004: 23).

Entendemos que la escuela debe explicarles a los estudiantes los diferentes usos y espacios para emplear cada tecnología escrituraria. Implica que la escuela se replantee la concepción que tiene de dominio idiomático. La escuela debe entender que no se agota en la sintaxis ni en la coherencia global ni en la variedad estándar ni mucho menos en la norma culta, pero tampoco en la competencia comunicativa; el dominio idiomático se hace y es *poder*. Y hacía allá debe trabajar la escuela. La institución educativa debe ocuparse y preocuparse porque el aprendiz en cualquier contexto comunicacional logre un acto de habla feliz. En este sentido, la escuela está obligada a superar su confusión y a enseñar a todos los estudiantes a moverse con todos los registros que posea –sin llamar la atención– por todas las situaciones comunicativas, llámense formales, informales o semiformales, e incluso en cualquier nivel y lugar de la diastratía y diatopía. De la escuela no lograr esto se le continuarán acumulando las tareas.

## REFERENCIAS

- Barrera Linares, L. 2006. “Del libro impreso al papiro electrónico. Internet y la comunicación literaria”, en L. Molero de Cabeza; A. Franco y L. Vieira. (ed.) *Estudios del discurso en Venezuela. Teoría y Método*. Maracaibo: FONACIT-FUNDACITE-ZULIA, pp. 43-50.
- Barrera Linares, L. y L. Fraca de Barrera. 1999. *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls. 1999. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Campos, E. 1987. “Gramática textual y enseñanza de la lengua escrita”. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto.
- Carmona, O. y C. Contreras. 1981. “La enseñanza de la lengua en la escuela primaria”. Ponencia presentada en el VI Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico, Caracas.
- Cassany, D. 1988. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. 1996. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. 2006. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassani, D. M. Luna y G. Sanz. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Carriego, E. 2006. “Desconexión: entre la escuela y los alumnos”. Entrevistado por Amalia Eizayaga *La Nación*. [En línea]. Disponible en: <http://www.lana->

- cion.com.ar/783721. Consulta: 05/03/2006.
- Crystal, D. 2005. *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Eizayaga, A. 2006. "Desconexión: entre la escuela y los alumnos". *La Nación*. [En línea]. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/783721>. Consulta: 05/03/2006.
- Fontanella de Weinberg, M<sup>a</sup> B. 1992. *El español de América*. Madrid: MAPFRE.
- Fraca, L. y H. Obregón. 1985. "Fenómenos fonéticos segmentales del español de la zona costera de Venezuela", en *Letras* 43, pp. 101-137.
- Frago García, J. A. 1994. "Andaluz y español de América: historia de un parentesco lingüístico". IV Premio de Investigación Andalucía América. Sevilla: Junta de Andalucía – Consejería de Cultura y Medio Ambiente.
- García, M. 1999. "Reflexiones sobre la producción escrita de estudiantes universitarios. Una experiencia pedagógica", en *Clave* 8, pp. 87-96.
- Garrido Domínguez, A. 1992. *Los orígenes del español de América*. Madrid: MAPFRE.
- González Nieto, Luis. 2001. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- Kaufman, A. M<sup>a</sup>. 1999. *Alfabetización temprana... ¿y después qué?* Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. M<sup>a</sup>. 2005. "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento", en *Lectura y vida* 20-3, pp. 6-20.
- Krashen, S. y T. Terrell. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lapesa, R. 1992. "El español llevado a América". César Hernández Alonso. *Historia y presente del español de América*. Salamanca: Junta de Castilla y León, pp.11-24.
- Ledezma, M. 1985. "Gramática y enseñanza de la lengua", en *Letras* 43, 91-101.
- Lehmann, G. 2006. "El nuevo Lenguaje. Los mensajes de texto, cada vez más confusos". *La Nación*. [En línea]. Disponible en: [http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota\\_id=774528](http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=774528). Consulta: 26/01/2006.
- López Morales, H. 1993. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Maestre, F. 2003. "Estudio preliminar del desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de I, II y III Etapas de Educación Básica". Trabajo de grado de maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.
- Manolakis, L. 2006. "Desconexión: entre la escuela y los alumnos". Entrevistada por Amalia Eizayaga *La Nación*. [En línea]. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/783721>. Consulta: 05/03/2006.
- Márquez Rodríguez, A. 1987. "La enseñanza del idioma". Caracas, *El Nacional*. pp. C-10, del 1 de febrero.
- Obregón, H. 1983. *Hacia la planificación del español de Venezuela y la determina-*

- ción de una política lingüística*. Caracas: IPC.
- Obregón, H. 1988. "La metodología de la lingüística de campo y la enseñanza de la gramática de la lengua materna", en *Letras* 44-45, pp. 77-100.
- Páez Urdaneta, I. 1987. "El desencadenamiento del lenguaje", en *El Nacional*, 18 de enero, p.1.
- Parodi, G. 2003. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva discursiva cognitiva*. Valparaíso: Universidad Católica.
- Prado Aragonés, J. 2004. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Real Academia Española. 1998. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima primera edición. Madrid: Espasa & Calpe.
- Richards, Jack. 1971. "Error analysis and second language strategies". en *Language Sciences* 17, pp. 12-22.
- Rivas, D. de. 1982. "¿Qué leen nuestros jóvenes? Primera Jornada Nacional de Lectura". Memorias. Caracas: Dirección Nacional de Educación Especial (Ministerio de Educación) y Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial bajo el patrocinio de la OEA, pp. 237-247.
- Rodríguez Trujillo, N. 1985. Lectura y desarrollo personal: diferencias entre el lenguaje oral y escrito y su potencial para el desarrollo cognoscitivo. *Primera Jornada Nacional de Lectura. Memorias*. Caracas: Dirección Nacional de Educación Especial (Ministerio de Educación) y Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial bajo el patrocinio de la OEA, pp. 45-48.
- Rosenblat, A. 1986. *La educación en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.
- Russotto, R. 1997. "Desempeño ortográfico de alumnos de sexto grado de Educación Básica: un estudio sintrástico". Trabajo de ascenso no publicado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Sánchez, I. 1990. "¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?", en *Tierra Nueva* 1, pp. 87-93.
- Sánchez, I. 1994. "Como se enseña a redactar", en César Villegas (comp.) *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. ASOVELE: Caracas, pp. 51-64.
- Sánchez, I. 2005. "El acto de escribir", en Isabel Mosqueda (Coord.) *Lenguaje para todos*. Caracas: Fundación Polar, pp. 217-232.
- Santos Urriola, J. 1977. "Universidad y lengua materna", en *El Nacional*, 29 de junio, p. A-4.
- Serrón, S. 1988. "Aplicación de un enfoque comunicativo para la solución de algunos problemas formales en la expresión escrita de estudiantes de educación superior de Venezuela". Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay, Maracay.
- Stubbs, M. 1980. *Language and literacy. The sociolinguistics of reading and writing*.

London: Routledge and Kegan Paul.

Uslar Pietri, Arturo. 1973. "Una educación muda", en *El Nacional*, 21 de abril, pp. A-4.

Uslar Pietri, Arturo. 1985. "La escuela y la antiescuela", en *Cuarenta ensayos*. Caracas: Monte Ávila, pp. 172-174.