

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado**

COLECCIÓN BICENTENARIO: LO ESPERADO Y LO ENCONTRADO

Autora: Gladys Maritza Bolívar
maritzabolivarl@yahoo.com.ve
Universidad de Carabobo (UC)
Valencia– Venezuela

PP. 158-172

COLECCIÓN BICENTENARIO: LO ESPERADO Y LO ENCONTRADO

Gladys Maritza Bolívar
maritzabolivar1@yahoo.com.ve
Universidad de Carabobo (UC)
Valencia– Venezuela

Recibido: 11/02/2015

Aceptado: 26/02/2015

RESUMEN

Cuando se asume la lectura de un texto orientado hacia la enseñanza de la lengua se tienen ciertas expectativas. Por ejemplo, que ese texto permita desarrollar y enriquecer las competencias de expresión oral, lectura y escritura. Que potencie la construcción de significados en todas estas habilidades. Igualmente, que estas tres competencias se presenten de forma interrelacionada. Por otra parte, se espera coherencia entre las actividades sugeridas. Además que se contextualicen estas últimas y se promuevan en un ambiente lúdico y ameno. Con estos preceptos se abordó el análisis del texto de la Colección Bicentenario para primer año de Educación Media: *Palabras de Identidad*. Como resultado de este análisis se evidencia la necesidad de su reformulación para darle más coherencia y adecuación a los requerimientos antes mencionados y a las necesidades de los destinatarios de dicho texto.

Palabras clave: Colección Bicentenario, enseñanza de la lengua, libro de texto

BICENTENNIAL COLLECTION: THE EXPECTED AND FINDINGS

ABSTRACT

When reading an oriented language teaching text are assumed to have certain expectations. For example, the text allows to develop the skills of speaking, reading and writing. Improve the construction of meaning in reading and writing. Similarly, these three



interrelated competencies are presented in form. Moreover, consistency is expected suggested activities. Besides the latter are contextualized and promoted in a fun and entertaining environment. Words Identity: With these precepts text analysis of the Bicentennial Collection first year of Secondary Education addressed. As a result of this analysis the need for reformulation is evidence to give more coherence and consistency with the above requirements and the needs of the recipients of the text.

Keywords: Bicentennial Collection, language teaching, textbook

COLECCIÓN BICENTENARIO: LO ESPERADO Y LO ENCONTRADO

La enseñanza de la lengua materna, en cualquier ámbito donde se desarrolle, tiene como objetivo primordial enriquecer la capacidad expresiva (tanto oral como escrita) de los estudiantes. En lo que respecta a la lectura, es pertinente desarrollar las habilidades de comprensión tales como la inferencia, la anticipación la confrontación con los conocimientos previos, entre otras. Lo que se traduce en la construcción de nuevos significados. Éstos últimos emanados de las relaciones entre los conocimientos previos y la información apropiada del texto leído. En cuanto a la escritura, de igual forma se deben desarrollar las habilidades escriturales no solo en lo concerniente a la caligrafía y las normas de organización de la información en la página. Mucho más importante es lograr que los estudiantes expresen con claridad sus opiniones y conceptos aprendidos.

Además, no debe descuidarse la expresión oral. Es conveniente ofrecerles oportunidades de intervenir en diferentes situaciones comunicativas para que puedan discriminar las diferentes variedades lingüísticas conocidas y distingan los contextos donde resultarían más pertinentes. La enseñanza sistemática de la lengua materna debería estar orientada a lograr el adecuado uso de la variedad formal estándar sin menospreciar las variedades informales usadas por los estudiantes. Otro elemento que no puede faltar en todo libro de texto para niños y adolescentes es el juego. La actividad lúdica permite el acercamiento a la información de manera más amena, lo cual facilitaría la apropiación significativa de ella.





Tomando como válidos los preceptos anteriormente esbozados, todo libro de enseñanza de la lengua debería proporcionar actividades destinadas a desarrollar las habilidades necesarias para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura de los estudiantes. De esa forma, podría constituirse en un material de apoyo idóneo para el trabajo, tanto del docente como de los aprendices.

Con estas orientaciones se inicia el estudio de uno de los textos de Lengua y Literatura de la Colección Bicentenario, específicamente el destinado a primer año de Educación Media: *Palabras de Identidad*. Al abordar su lectura se tiene la expectativa de encontrar los requisitos indispensables para cumplir la tarea esperada. Sin embargo, al emprender el análisis bajo estos parámetros, se evidencian muchos desaciertos.

Estructura del Libro: *Palabras de Identidad*

En principio, el texto se organiza en nueve bloques de actividades. Cada uno de ellos consta de las siguientes secciones: *Oralidad, Tiempo de Leer, Tiempo de Escribir, Medios de Comunicación, Organizando y Enriqueciendo el Léxico y Descubriendo la Gramática*. Si solo se atendiera a los títulos de las secciones aparentemente no habría ninguna objeción. De hecho la estructura pudiera funcionar, pese a que siempre es mejor integrar todas las estrategias para desarrollar las habilidades de lectura, escritura y oralidad en cada bloque de actividades. No obstante, los contenidos de cada sección no son del todo adecuados. En primer lugar, como se indicó anteriormente, es indispensable desarrollar la expresión oral conjuntamente con el código escrito. Según Bolívar (2013) “iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de la expresión oral de los aprendices garantiza el conocimiento del factor más importante del proceso, el significado”. (p.19)

En el libro analizado se presenta al inicio de cada uno de los nueve bloques de actividades la sección *Oralidad*. Con esto pareciera cumplirse con el requisito previo. Y efectivamente en ciertos bloques se ofrece la oportunidad de desarrollar y analizar la expresión oral. No obstante, existen algunos bloques donde la oralidad es sugerida solo





como respuesta a una serie de preguntas ya estructuradas. Así se da poco margen a la espontaneidad. Las manifestaciones orales de los estudiantes se enriquecerían más apropiadamente en situaciones reales o hipotéticas creadas por ellos mismos. Hablar y escuchar dentro de situaciones reales de intercambio social no solo para cumplir tareas escolares.

Relaciones de Coherencia entre las Diferentes Secciones

En lo que respecta a la relación de coherencia entre la sección *Oralidad* y la sección siguiente: *Tiempo de Leer*, se puede decir que en los tres primeros bloques están relacionadas ambas secciones. En el resto de los casos (bloques 4, 5, 6, 7, 8 y 9) la sección *Oralidad* se presenta de manera desconectada. Aunque los bloques 8 y 9 pudieran estar más relacionados con el *Tiempo de Leer* de los bloques 7 y 8 respectivamente. Es decir, el tema de la entonación (bloque 8), bien dirigido, guardaría relación con la lectura de un poema (bloque 7). Por su parte, la simulación y la dramatización (bloque 9) son indispensables para la representación de un guion de teatro (bloque 8). En el libro no fueron distribuidos de esa manera. Es tan fácil hacer esta correlación de temas que resulta extraño que los autores no lo hicieran de esa forma.

En las secciones *Tiempo de Leer* y *Tiempo de Escribir* no se ofrecen suficientes estrategias que permitan el desarrollo adecuado y efectivo de esos procesos. No se desarrollan los procesos cognitivos que viabilizan la comprensión y construcción de los significados de los textos leídos o escritos. Al respecto Martínez (1997) sostiene que "es necesario hacer énfasis en el desarrollo de habilidades que conlleven al logro de una **competencia analítica** en la comprensión y la planeación intencional de la producción". (p. 101).

En *Tiempo de Leer* se presenta una lectura acompañada de una serie de preguntas. El total de preguntas de esta sección en todos los bloques es de 138 de las cuales solo 14 se proyectan fuera del texto hacia el conocimiento previo y actual del lector. Esto quiere decir que las preguntas con las que se pretende comprobar la comprensión de los textos





se limitan en su gran mayoría (124 en total) a extraer mecánicamente la información explícita en ellos. Incluso se puede constatar que para cada ítem sugerido se encuentra la respuesta de manera secuencial al hacer el recorrido de la lectura de arriba hacia abajo. Así no es posible apreciar si los estudiantes realmente se apropiaron de la información, si pueden relacionarla con sus conocimientos previos y actuales o si pueden confrontar sus ideas y posiciones con los de los autores. Y lo más importante proyectar ese conocimiento hacia experiencias reales nuevas. En consecuencia, que ejerzan su potencialidad de construir significados. Curiosamente el conjunto de preguntas que acompañan cada lectura se introduce con el subtítulo *Dialogando con el Texto*. Se manifiesta en este rótulo otra imprecisión dado que el diálogo se establece con el autor no con el texto. Además, por las razones antes expuestas, no es un diálogo sino un interrogatorio al que se somete (metafóricamente hablando) el autor del texto. Tales preguntas no responden al título del apartado. No permiten un diálogo solo la extracción de la información sin análisis ni reflexión.

En la sección *Tiempo de Escribir* Las actividades sugeridas se suceden en este orden: cuento, descripción, carta, exposición, copla, ensayo, narración, diálogo y un poema. Este ordenamiento resulta inadecuado. Por ejemplo, los órdenes discursivos narración, diálogo y descripción son frecuentes en la composición de un cuento. Sería aconsejable, entonces, realizar actividades de escritura de estos órdenes como requisito indispensable para la creación de un cuento. De todas formas, aunque se hubiesen distribuido de esta manera las orientaciones dadas en cada caso resultan imprecisas. Para la narración, actividad de escritura del bloque 7, se pide la narración de una experiencia personal con un evento de la naturaleza y seguidamente se le indica a los estudiantes que escriban “un poema, un guion, una anécdota o relato” (p. 114) con la misma temática. Las características de estos tipos de texto no son similares. ¿Cómo realizar esta actividad?

Para la descripción en el bloque 2 no se especifican los indicadores lingüísticos tales como el uso de adjetivos o frases adjetivas. Y para el diálogo (bloque 8) se dan instrucciones tan detalladas sobre el contenido que nuevamente se deja poco margen a la creatividad y la espontaneidad. Se reproduce aquí la instrucción:





¿Qué escribir? UN DIÁLOGO EN PAREJAS

Propósito: Realizar en el aula una representación.

Escriban un diálogo en parejas en el que dos personas discuten sobre un problema. Las personas deben tener profesiones u oficios diferentes y también distintas visiones acerca del problema, pero finalmente llegan a un acuerdo. (p.32)

Lamentablemente, esto coincide con lo expresado por Gutiérrez (2010) cuando afirma que “curiosamente la escuela (...) despoja a la escritura, del mismo modo que sucede con la lectura, de esa cualidad creadora, transformadora y liberadora que es inherente a la palabra escrita”. (p. 25). Por otra parte, hubiese sido oportuno que en la nota de ortografía que acompaña esa actividad se practicara el uso de los signos de puntuación característicos de los diálogos. Por el contrario, en ese segmento se presentan ejemplos relacionados con Algunos usos de la letra ye “Y”.

En lo que respecta a la creación de una historia o cuento, que como se indicó anteriormente debería hacerse luego de ejercitar la escritura de los órdenes discursivos narración descripción y diálogo, en el libro se indica su elaboración en el primer bloque. ¿Sería esta la razón por la cual se exagera en las pautas para escribirlo? Así aparece en el texto:

¿Qué escribir? UNA HISTORIA (en equipo)

Propósito: Elaborar una cartelera sobre el mito.

Selecciona uno de los personajes del mito leído como protagonista de una historia que **ustedes** escriban. El protagonista debe llevar a cabo un proyecto, en un tiempo y un espacio, para transformar el curso de los acontecimientos tal como sucedió en el mito leído. El protagonista tendrá un antagonista, es decir un personaje que intenta oponerse a sus planes. Finalmente, uno de los dos triunfa, o ambos llegan a un acuerdo. (p. 17)(negritas añadidas).





Nótese que en las dos actividades citadas anteriormente se sugiere la creación de personajes antagónicos que siempre *llegan a un acuerdo*. Esto deja entrever que las diferencias de criterio no son sanas o por lo menos no son válidas. También se observa un cambio en el número de la persona gramatical empleada en la instrucción: *selecciona* (singular) y *ustedes* (plural).

Volviendo al tema, con esta propuesta se limita a los estudiantes de tal manera que es poco lo que pudieran aportar de su propia imaginación. Sin embargo, la información sobre su estructura, órdenes discursivos, en fin, herramientas lingüísticas para escribir el cuento es inexistente.

En cuanto al orden discursivo expositivo este podría ubicarse mejor antes de la carta y el ensayo. Vale destacar que la exposición (bloque 4) tampoco está bien explicada. Esta es la actividad sugerida:

¿Qué escribir? EXPOSICIÓN CONCRETA DE **PUNTOS DE VISTA**

Propósito: Montar una cartelera sobre el cuento.

Redacta una composición de dos o más párrafos, en la que aportes varias **razones o argumentos** para demostrar que Chelita la de enfrente, está ahora muy feliz o muy infeliz. (p. 62) (Negrillas añadidas)

Como se ve la exposición es confundida con la argumentación al destacar el punto de vista del escritor y los argumentos. Si se hubiese expresado de forma adecuada estaría mejor ubicada después del texto científico (bloque 9), dado que este es el orden discursivo predominante en ese tipo de texto.

En el caso del ensayo (bloque 6) se dan instrucciones sobre el contenido y estructura, sin embargo, no se ofrecen ejemplos que permitan observar tales elementos en esos textos. De esta manera se pretende ejercitar el ensayo:





¿Qué escribir? UN ENSAYO CORTO SOBRE UN PERSONAJE DE LA NOVELA

Propósito: Elaborar un cartel sobre la obra.

Redacta un ensayo de varios párrafos en el que muestres tu visión sobre el personaje protagonista. Parte de un enunciado valorativo como por ejemplo, "Luis Alejandro es optimista". Luego encuentra instancias en la novela en las que pruebes esta opinión. (p. 98)

Si bien es cierto, que en la exposición se explicó la argumentación, no es menos cierto que no se explicó como tal. Esto crearía confusión en los estudiantes.

La creación de un poema aparece luego de la lectura de un texto científico. Como se observa:

¿Qué escribir? UN POEMA O UN CUENTO

Propósito: Una exposición mural

Vamos a suponer que somos una gota de agua de mar que debe cumplir su ciclo vital, desde que ésta se eleva en forma de vapor, hasta que de nuevo regresa al mar. Creen una historia del recorrido y exprésenla a través de un cuento o un poema. (p. 152)

Es de suponer que se sugiere la lectura de un tipo de texto para familiarizar a los estudiantes con la estructura de éste y así contextualizar la tarea de crear otro con la misma estructura y función. Aquí se observa que se desestima tal lineamiento. En *Tiempo de Leer* se presenta un texto científico. La lógica obliga a pensar que inmediatamente se pedirá la escritura de un texto parecido, pero se pide la redacción de un tipo de texto totalmente opuesto: la creación de un poema. El sentido común indica que ese no es el mejor escenario para la inspiración. La elaboración de un texto poético hubiese quedado mejor después de la lectura de un poema lo cual se propone en el bloque 7.

La actividad de la carta es la única donde se muestra coherencia con la sección





anterior. Se presenta luego de la lectura de una carta de Sucre dirigida a Bolívar y la nota de ortografía también está relacionada con la elaboración de una carta. No obstante, al indicarse que el destinatario sea un prócer nacional, éste se presenta como un ser imaginario. De esta manera se pierde el carácter comunicativo y referencial del tipo de texto analizado. Además, debería revisarse en cuáles contextos todavía sea válida la escritura de una carta luego de la preferencia por los actuales medios digitales de comunicación. Aun existen instancias donde los trámites se efectúan a través de cartas (de referencia, de solicitud de créditos o empleos, entre otros).

Como se desprende de las anteriores observaciones, la relación de coherencia entre *Tiempo de Leer* y *Tiempo de Escribir* solo se establece en el bloque 1. Por otra parte, como ya se dijo, de estar bien presentadas las actividades de escritura de los bloques 4 y 7 (órdenes discursivos expositivo y narrativo) serían coherentes con las actividades de lectura de los bloques 9 y 6 (el texto científico y la novela). En resumen, las actividades de *Tiempo de Escribir*, siguiendo lo expresado por Gutiérrez (2010) impiden que el estudiante “entienda que la escritura es una herramienta esencial para pensar, disfrutar y comunicar sentidos, significados”. (p. 113). La desconexión entre estas secciones es casi completa.

La sección de los *Medios de Comunicación* queda desconectada del resto de las actividades al igual que *Organizando y Enriqueciendo el Léxico* y *Descubriendo la Gramática*. Los medios de comunicación reciben un tratamiento muy superficial. No se destaca su importancia. Se muestra un sesgo hacia los medios del Sistema Nacional de Medios Públicos. Una mejor manera de abordar este tema sería establecer la coherencia debida con la enseñanza de la lengua. “No se justifica... que se continúen utilizando los libros de lectura con textos descontextualizados y en muchos casos incoherentes”. (Bolívar, 2013, p. 31). Hubiese sido importante sugerir actividades para que los estudiantes crearan diferentes tipos de texto como los aparecidos en los medios de comunicación. Por ejemplo, redactar guiones de programas radiales y televisivos, noticias de sucesos y deportivas, artículos de opinión, reseñas sociales, tiras cómicas, editoriales, etc. De igual forma, en esta sección se puede fomentar el análisis, la crítica y la reflexión al





observar esos tipos de discurso difundidos en diferentes medios públicos y privados.

Enseñanza de la Gramática

Para lo relativo a la información léxica y gramatical también se tienen objeciones. Es bien sabido en el ámbito de la enseñanza de la lengua que los aspectos gramaticales y lexicales no se convierten en conocimiento si no se contextualizan. Es indispensable presentarlos de manera oportuna relacionados con otras actividades de lectura y escritura de manera significativa. Es decir, cuando la necesidad y el interés del estudiante lo requieran para resolver una tarea. “La incorporación gradual de los aspectos formales de la escritura, así como la ortografía y el uso de los signos de puntuación les permitirá a los aprendices una interiorización más productiva y efectiva de todos los factores”. (Bolívar, 2013, p. 43). La información léxica y gramatical por sí sola no resulta atractiva o interesante para los estudiantes por eso es necesario contextualizarla. En el libro analizado esto no es considerado. Los aspectos de este orden aparecidos en él se pudieran presentar de manera más coherente. Por ejemplo, explicar el sustantivo junto al sujeto y el verbo con el predicado.

En cuanto a las clases de palabras, lo que se muestra en realidad son ejemplos de derivación de palabras. De igual forma, sería más conveniente ubicar los prefijos y sufijos antes de la derivación. Dentro de los ejemplos de derivación llama la atención la referencia a “ciber”. Según el DRAE ciber es un elemento compositivo (elem. Comp.). No se indica expresamente que es un prefijo, sin embargo, su uso lo ubica dentro de esta clasificación. Las palabras derivadas son aquellas que se forman al añadirles afijos (prefijos, infijos y sufijos) a un lexema base o a una palabra completa. Así se logra que esta última varíe su significado dependiendo del afijo. Por tanto, no es adecuada la indicación al inicio “*palabras derivadas de ciber*” en este caso las palabras derivadas, por cambiar su significado original por adherírsele el prefijo ciber, serían: café, espacio, novio, etc. El encabezado debería ser “palabras derivadas con el prefijo ciber”.

Por último, se debe destacar un factor que debe estar presente de manera transversal en un libro de texto destinado a niños y adolescentes es el juego.





Cuando las actividades propuestas incluyen elementos lúdicos la apropiación de los contenidos se efectúa de una manera más significativa. El juego no cumpliría su función en los procesos de enseñanza y de aprendizaje si únicamente se usara de relleno al final de las actividades. De esa manera solo tiene carácter evaluativo y es así precisamente como se presentan en *Palabras de Identidad*. El juego aparece como cierre de los bloques de actividades 1, 2, 5, 6, 7 y 8. Además los juegos sugeridos no son del todo atractivos: cuatro sopas de letras, dos juegos para completar palabras, un damero, una rueda semántica, un cruciletras y extrañamente la memorización de una copla sin que se den indicaciones para comprobar la comprensión, ni se explique con qué fin se debe memorizar. Cuatro de estos juegos están desconectados de las temáticas tratadas en los bloques donde aparecen. Lo ideal sería que se propusieran juegos adaptados a sus intereses e incluso sugeridos por ellos.

Reflexión Final

En definitiva, lo encontrado en el libro de la Colección Bicentenario para primer año de Lengua y Literatura: *Palabras de Identidad* no se corresponde con lo esperado. Aunque como cualquier otro texto con fines educativos es perfectible. Con respecto al uso de este libro, lo ideal sería evitar las posiciones extremas. Definitivamente, no debe aceptarse a ciegas, pero tampoco debe rechazarse a ultranza. No es conveniente pensar que este libro en particular deba destruirse. La humanidad no puede regresar a la época del oscurantismo ni de los tiempos del nacionalismo nazi cuando se quemaban los libros en una gran hoguera. Este libro debe ser reorientado. Sería aconsejable su revisión exhaustiva por parte de los entes involucrados (estudiantes, docentes y todas las instituciones formadoras de docentes). Es preciso adecuarlo a los fines de la enseñanza de la lengua y los valores para la formación del individuo.

En última instancia, si éste y los otros libros de la colección son impuestos de manera imperativa la recomendación a los docentes es usarlos de manera reflexiva. Se debe evitar lo que algunos docentes acostumbran hacer para, según ellos, facilitar el trabajo en aula. Esto es seguir lo propuesto en los libros de texto desde la primera letra hasta la última; sin ni siquiera estudiarlo para determinar si pudiera funcionar o no. Frente a este texto los docentes están obligados a asumir una máxima vigotskiana, es





decir, adoptar su postura como mediadores conscientes e intencionales. Desarrollar de manera clara y precisa los objetivos y contenidos propuestos y utilizar el libro como puente entre el estudiante y la información nueva de manera eficiente (Bolívar, 2001). Esto implicaría la reconstrucción de las actividades propuestas, el uso de las lecturas para adecuarlas no solo a los objetivos programáticos sino a las expectativas tanto del docente como de los estudiantes. Deben corregir los desaciertos. Por ejemplo, usar las lecturas, pero proponer otras preguntas para evaluar efectivamente la comprensión, el análisis, la reflexión, en fin, la proyección del contenido hacia el mundo real de los lectores. No implementar las actividades de manera lineal, esto es, como son sugeridas sino reorganizarlas para darle más coherencia. Incluir actividades lúdicas, recreativas y creativas. Así se lograría la apropiación significativa de los contenidos.

Ya en su oportunidad la autora de estas líneas hizo uso de estas recomendaciones en su labor educativa con otros libros existentes en el mercado editorial con fines educativos. Libros, que igual al analizado aquí, se mostraban descontextualizados, recargados de información y sin ofrecer la oportunidad de enriquecer la expresión oral y escrita de los estudiantes. Debido a esta situación creó una propuesta de solución con los *Módulos Instruccionales de Castellano y Literatura para séptimo grado de Educación Básica*. Lamentablemente, su publicación coincidió con la prohibición por parte del Ministerio de Educación de que los profesores sugirieran la compra de libros de texto a los representantes. La propuesta sigue allí, tan vigente hoy como ayer.

Finalmente, todas las recomendaciones anteriores contribuyen con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa de los aprendices. Para que interactúen en la sociedad con la mejor herramienta: el dominio efectivo de la lengua. Como seres que viven integralmente mientras hablan, leen y escriben. Sirva el presente análisis como contribución para dicha tarea.





REFERENCIAS

- Bolívar, M. (2001). *Enseñanza de la lengua dentro del contexto sociolingüístico*. Valencia: Predios.
- Bolívar, M. (2013). *Iniciación al código escrito*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Bustamante, G. y Jurado, F. Comp. (1997). *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Falcón, J. (2008). *La enseñanza de la lectura en Venezuela*. Caracas: UPEL.
- Flores, B., Geyer, C. Azpurua, F., Rodríguez, L., Ledezma, M., Mendoza, V., Sánchez, Y. y León, Z. (2013). *Palabras de identidad, Lengua y Literatura, 1er. Año*. Caracas: República Bolivariana de Venezuela.
- Gutiérrez, M. (2010). *Mundos posibles para leer y escribir en la escuela*. Caracas: Editorial El Nacional.
- Martínez, M. Comp. (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cali: Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.



RESUMEN CURRICULAR

Gladys Maritza Bolívar

Profesora de Castellano y Literatura y magister en Lingüística (UPEL). Pertenece al Departamento de Lengua y Literatura de la FaCE. UC donde dicta Teorías de adquisición del lenguaje y Nociones básicas de análisis del discurso; y Psicolingüística, en el postgrado de Lectura y Escritura. Además, Psicolingüística, Pragmática, Análisis del discurso y tutorías en la Maestría en Lingüística de la UPEL. Actividades extracurriculares: correctora del Currículo vigente de la mención de Lengua y Literatura; miembro de la comisión curricular; jefa de Cátedra: Teoría y Métodos de la Investigación Lingüística. Publicaciones: *Aplicación del modelo de análisis del cuento propuesto por Van Dijk al discurso narrativo no lingüístico* (Clave, Asovele); *Enseñanza de la lengua desde una perspectiva americanista* (Expolingua, Cuba); *Módulos instruccionales de Castellano y Literatura* (Predios); *Enseñanza de la lengua dentro del contexto sociolingüístico* (Predios); *¡Hable menos, hable bien!* (UC) e *Iniciación al código escrito* (UC).
