

La instrucción asistida por computadora y el desarrollo de la competencia textual. (Proyecto "Textus")*

Mayela Vilchez y Mariluz Domínguez

Profesora de la Escuela de Letras de la Universidad del Zulia.

Resumen

En este artículo se expone el Proyecto "Textus", que consiste en el diseño y evaluación de un programa de instrucción asistida por computadora para la enseñanza de la comprensión y construcción de textos, destinado al uso de los alumnos que ingresan en la Universidad del Zulia. Este proyecto se justifica por la necesidad de que los estudiantes universitarios comprendan y produzcan textos de un elevado nivel de complejidad, relacionados con distintas disciplinas científicas.

El examen de los enfoques utilizados en la enseñanza de la lengua materna conduce a plantear la pertinencia de fundamentar el diseño de este programa en los principios de la gramática textual y del análisis del discurso.

Palabras claves: instrucción asistida por computadora, competencia textual, enseñanza de la lengua materna.

Computer - assisted instruction and the development of textual competence ("Textus" Project)

Abstract

This article explains the "Textus" Project which consists of the design and evaluation of a computer-assisted program to help the teaching of text comprehension and construction, for the use of freshmen at the University of Zulia. The justification of this project

Recibido: 28-2-96 • Aceptado: 11-6-96

* Financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (CONDES).

is the need for college students to understand and construct highly complex texts, related to different scientific disciplines.

A close examination of the different approaches to the teaching of the mother tongue makes the authors base the program on the principles of textual grammar and discourse analysis.

Key words: computer-assisted instruction, textual competence, teaching of the mother tongue.

Introducción

Uno de los retos más importantes del sistema educativo es adaptarse rápidamente a nuevas formas, concepciones y métodos eficaces ante las demandas y fuerzas que se presentan en su entorno. La sociedad actual requiere personas preparadas para enfrentar la complejidad del mundo real, que sean capaces de pensar críticamente y de analizar y sintetizar información para resolver problemas sociales, políticos, económicos y científicos (Grabinger, 1994). Sin embargo, el sistema educativo, en particular la educación superior, no ha cumplido su responsabilidad de formar el tipo de ciudadanos que el medio demanda.

Se ha discutido mucho acerca de por qué en la escuela no se genera un auténtico aprendizaje. Una de las explicaciones más convincentes es que al estudiante no se le prepara para resolver exitosamente problemas en el mundo real, puesto que sólo se le suministran fragmentos aislados de información totalmente descontextualizada (Grabinger, 1994).

Es difícil que los alumnos desarrollen habilidades como el análisis, la síntesis o la evaluación, si las estrategias de aprendizaje sólo propician la capacidad de almacenar información y de evocarla

en forma casi idéntica durante una prueba. El propósito del aprendizaje, por lo tanto, se ha desvirtuado y ha condicionado los hábitos de estudio de la mayoría de los alumnos. Honebein, Duffy y Fishman (1994) plantean que los estudiantes usan el libro de texto sólo para encontrar la información necesaria a fin de responder las preguntas de un examen, y no para resolver problemas en el mundo real.

La ausencia de ambientes ricos y complejos que activen el aprendizaje se evidencia en la enseñanza de diversas disciplinas, y las clases de lengua materna no suelen ser la excepción. En este sentido, Cairney (1992) señala que los alumnos no descubren el papel relevante que tienen la lectura y la escritura en el mundo real, puesto que la actividad de lecto-escritura no es considerada como un vehículo para aprender, sino como una materia escolar.

La enseñanza de la lengua materna: una historia de fracasos y dificultades

El objetivo principal de la enseñanza de la lengua materna es que el estudiante pueda utilizar el lenguaje para la adquisición del conocimiento y para co-

municarse de manera efectiva. A pesar de que parece obvio que la enseñanza de la lengua debe atender al mejoramiento de las capacidades comprensivas y expresivas de los alumnos, el camino para lograrlo ha estado lleno de dificultades y desaciertos. Según indican Lomas y Osoro (1993:18), un conocido informe publicado en Gran Bretaña -el informe Bullock- ha evidenciado que durante años los maestros de lengua y literatura se han dedicado a enseñar un cúmulo de destrezas, tales como el reconocimiento de palabras, la ortografía, la habilidad técnica para el análisis sintáctico o el conocimiento histórico e hiperformalizado de lo literario.

No se trata de desdeñar tales conocimientos, sino de señalar que tal como se presentan, totalmente descontextualizados, son inútiles para el complejo proceso que supone la producción y comprensión de mensajes.

En la enseñanza de la lengua materna han prevalecido dos enfoques distintos sólo en apariencia (Alisedo, Melgar y Chiocci, 1994), ya que ambos han contribuido a formar individuos incapaces de usar efectivamente la lengua en variadas situaciones de comunicación. El primero de estos modelos, que estuvo muy en boga en los años 50 y 60, y todavía perdura, está influido por el estructuralismo saussuriano. De acuerdo con esta perspectiva, los profesores han basado su enseñanza en la descripción del sistema de reglas que subyace a una determinada lengua, sin tomar en cuenta que para el alumno lo importante es aprender cuándo, dónde, con quién, cómo y en qué condiciones puede utilizar esas estructuras lingüísticas (Martínez, 1994). De esta forma, la enseñanza de la lengua mater-

na ha seguido un rumbo equivocado, pues pareciera que su objetivo es formar pseudo-lingüistas o pseudo-gramáticos, en vez de usuarios competentes.

El otro modelo de enseñanza de la lengua, el activo, favorece la producción lingüística del estudiante (hablar, escribir, leer), pero se fundamenta en una concepción espontaneísta del aprendizaje (Alisedo, Melgar y Chiocci, 1994). Es decir, se proponen actividades de lectura y escritura, en las que se privilegian el texto libre y el placer de leer, sin brindarle al alumno estrategias para que avance en la construcción de su propio aprendizaje. Al eliminarse todo tipo de reflexión metalingüística, el estudiante queda en una especie de limbo, sin herramientas para salvar las dificultades que encuentra en el complejo proceso de producción e interpretación de textos.

En resumen, tanto el modelo gramatical como el activo parecen ignorar que el niño aprende construyendo sobre la base de sus competencias y en interacción social, y que el maestro enseña interactuando con el grupo, guiando la reflexión metalingüística". (Alisedo et al, 1994:168).

Los resultados obtenidos en la enseñanza de la lengua materna son desalentadores. La experiencia diaria en las aulas, así como una serie de investigaciones demuestran que existe un marcado desajuste entre las competencias lingüísticas que el sistema educativo exige al estudiante y la actuación real de éste.

El problema de la relación entre el lenguaje y la conducta social ha sido reportado en varias investigaciones. Algunos autores suponen que tales diferencias en el manejo de la lengua inciden en el éxito o fracaso escolar.

En el laboratorio de Psicología de la Universidad de los Andes se realizó una investigación (Romero García, 1979), en la que se estudió la relación entre las variables sociolingüísticas y el rendimiento académico. El objetivo de este trabajo fue determinar si en Venezuela existen diferencias de código asociadas a estatus socioeconómico, rendimiento académico y situaciones lingüísticas diferentes (formal e informal).

Las pruebas señalaron que entre la población estudiantil universitaria existen diferencias lingüísticas, las cuales no pueden ser consideradas completamente opuestas, por lo que los investigadores prefieren hablar de código "relativamente elaborado" y código "relativamente restringido". Sin embargo, estas diferencias de código no están directamente asociadas con una clase social determinada, ya que se establecieron diferentes estratos socioeconómicos y en ambos se encontraron hablantes con uno y otro código.

Lo único encontrado fue diferencias de código asociadas al rendimiento académico. El grupo de código relativamente elaborado -como prefieren calificarlo los investigadores- obtuvo un promedio de notas parciales de 14.34 mientras que el promedio del grupo relativamente restringido fue de 11.10.

En cuanto a situaciones lingüísticas diferentes (formal e informal), se hipotetizó que la situación formal inclinaría los puntajes de las variables lingüísticas relevantes en la dirección del extremo "elaborado". Los resultados obtenidos no apoyaron la hipótesis, aunque los investigadores consideran que la manipulación experimental de ambas situaciones no funcionó adecuadamente.

Lo interesante es que esta investi-

gación, conjuntamente con otras realizadas dentro del Laboratorio de Psicología, señala una realidad empíricamente muy elocuente. Las tesis de Labov (1969) y Bernstein (1964), por estar elaboradas dentro de un contexto socio-cultural y político muy diferente, no tienen cabida en nuestro medio social, ya que Venezuela presenta características de movilidad social muy distintas a las sociedades europea y norteamericana. La llamada "Psicología de la Pobreza", entendida como privación sociocultural, no es patrimonio exclusivo de los sujetos financieramente pobres sino que afecta a la mayor parte de la población (Romero García, 1979: 5).

En su trabajo sobre el lenguaje escrito de los niños en Maracaibo, Ana Mirreya Uzcátegui (1984) reportó que los niños de ambos grupos sociales presentan más semejanzas que diferencias en cuanto a las habilidades lingüísticas medidas. En esta conclusión hay coincidencias con el trabajo mencionado del laboratorio de Psicología de la Universidad de Los Andes. Ambas investigaciones afirman que las deficiencias lingüísticas encontradas en los informantes están asociadas no sólo a los individuos financieramente pobres.

La autora sugiere tomar en cuenta no solamente las diferencias morfosintácticas a nivel oracional, sino las diferencias del texto o del discurso "donde entran otras variables más importantes como son: la cohesión, la coherencia, la planificación del contenido" (Uzcátegui, 1984:24).

Cuando los alumnos ingresan en la educación superior se hacen más evidentes sus deficiencias en el uso de la lengua materna, las cuales muchas veces se

convierten en un obstáculo insalvable que les impide lograr un rendimiento académico satisfactorio. (Rojas y Omaña, 1987; Pérez y Coletta, 1989).

Las competencias comunicativas básicas que un estudiante universitario debería dominar están relacionadas con la expresión oral, la lectura y la redacción. En cuanto a la primera, las principales habilidades deseables son la adaptabilidad del mensaje a la audiencia y a la situación, y la organización, preparación y presentación efectivas del mensaje. En cuanto a la lectura, los estudiantes universitarios deberían ser capaces de interpretar textos, de diversos niveles de abstracción, relacionados con su especialidad. La competencia en el manejo de la lengua escrita, por su parte, incluye las habilidades para: 1) seleccionar un tema y un propósito adecuados a la situación de comunicación; 2) organizar las ideas seleccionadas de acuerdo con diferentes modalidades discursivas (descripción, organización cronológica, argumentación, relación causal, etc.); 3) expresar las ideas con claridad, precisión, coherencia y corrección.

Aportes de los enfoques discursivos y textuales a la enseñanza de la lengua

El enfoque que tiene como objeto la enseñanza de la lengua como comunicación significativa ha surgido gracias a la confluencia de diversas disciplinas tales como la filosofía analítica o pragmática filosófica, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística, la psicología cognitiva y, especialmente, los enfoques discursivos y textuales. Lomas y Osoro

(1993:22) explican que este conjunto de disciplinas convergen en varios puntos: 1) el estudio del lenguaje como comunicación; 2) el haber centrado el estudio lingüístico en unidades discursivas, y no en las oraciones; 3) la atención que se concede a los aspectos pragmáticos de la comunicación, así como a los procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Es importante insistir en que todo intento de desarrollar las habilidades comunicativas de comprensión y producción ha de fundamentarse en el discurso. En este sentido, van Dijk (1980b) argumenta que la gramática del texto proporciona la base lingüística apropiada para el estudio del discurso y para elaborar modelos cognoscitivos de su desarrollo.

En este punto resulta útil aclarar qué se entiende por texto y discurso. Siguiendo a van Dijk (1980b:20-21), el discurso puede definirse como una "unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión". El texto por su parte, es "la construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO" (van Dijk, 1980a:32). Este autor también explica que sólo aquellas expresiones a las que puede asignarse estructura textual son discursos aceptables de la lengua, es decir, están bien formados y son interpretables.

Van Dijk (1990:40) plantea que en el discurso, además de los componentes básicos (sintáctico, semántico y pragmático), existen otras dimensiones como la estilística y la retórica. De lo anterior se deriva que la gramática del texto sólo se ocupa de ciertas propiedades lingüísticas ("gramaticales") del discurso, en tanto que los estudios discursivos se refieren a

las otras estructuras -retóricas, estilísticas y narrativas.

El análisis del discurso es un campo interdisciplinario, cuyo objetivo es producir descripciones explícitas y sistemáticas de las unidades del uso del lenguaje denominadas discurso. Al realizar estas descripciones se deben considerar dos niveles: el textual y el contextual. El primero da cuenta de las diversas estructuras del discurso, mientras que en la dimensión contextual es necesario relacionar las descripciones estructurales con diferentes propiedades del contexto, como los procesos cognitivos y las representaciones o factores socio-culturales. Lo anterior no significa que "el análisis del discurso deba desempeñar la tarea de describir totalmente los procesos cognitivos y las situaciones sociales, que son objeto de investigación de la psicología y la sociología. Se interesa más bien por las relaciones sistemáticas entre el texto y el contexto. Es decir, pretende saber cómo influyen los procesos cognitivos específicamente sobre la producción y el entendimiento de las estructuras del discurso y cómo las estructuras del discurso influyen y son influenciadas por la situación social" (van Dijk, 1990:53).

El discurso, en consecuencia, debe estudiarse tomando en cuenta los diversos tipos de contextos: cognoscitivo, social y comunicativo (o pragmático). El primero suministra los parámetros para que el receptor comprenda los mensajes. El contexto social, por su parte, contiene todas las propiedades socialmente pertinentes de la interacción, y puede ser privado o público, formal o informal, institucional o no institucional. Por último, el contexto comunicativo es el que estable-

ce las condiciones para determinar si un acto de habla es adecuado o no.

Tanto la producción como la interpretación del discurso suponen la interdependencia de sus componentes semántico y pragmático. El primero de estos componentes se relaciona con el texto y el segundo con el contexto.

El componente semántico se refiere a la forma como se va estructurando el significado en los distintos niveles del discurso. Según van Dijk (1980b), el texto posee una estructura abstracta subyacente que contiene su representación semántica global. Esta forma lógica del texto, que define su significado como un todo único, es su macroestructura. Un texto puede poseer varios niveles de macroestructuras hasta llegar a la más global. En este nivel intermedio se ubican los tópicos y temas.

Se ha planteado (Lozano y otros, 1993: 24) que uno de los problemas fundamentales de la lingüística textual es esclarecer cómo se derivan las estructuras superficiales (interfrásticas) de las estructuras semánticas profundas. Van Dijk (1990:56-57) explica el pasaje de las micro a las macroestructuras mediante tres macrorreglas, cuya función es transformar la información semántica y reducirla a sus temas. Estas macrorreglas, que se caracterizan por su recursividad, son la supresión, la generalización y la construcción.

Uno de los aspectos más estudiados del componente semántico es la propiedad de la coherencia. Para van Dijk (1980b:25), una secuencia de oraciones se considera coherente si éstas satisfacen ciertas relaciones semánticas. Lo anterior es la coherencia lineal o local. Exis-

te, además, otro tipo de coherencia, la global, que depende de la relación que guardan entre sí los distintos temas de un texto. Así, por ejemplo, un escrito puede poseer coherencia local, pero carecer de coherencia global si existen proposiciones que no pueden subsumirse bajo un tema determinado.

Aunque para van Dijk (1980a: 343) la coherencia global es una propiedad semántica del texto, reconoce que también existe una coherencia pragmática, que la asigna el lector, en función de su contexto cognoscitivo. En este sentido, van Dijk formula que no sólo existen conexiones entre frases (semánticas) y macroestructuras (proposicionales), sino entre los actos de habla realizados al expresar oraciones y macroestructuras.

Con los postulados teóricos de la lingüística textual se puede cambiar favorablemente el rumbo de la enseñanza idiomática. La consideración de que el estudio lingüístico debe basarse en el texto y no en la oración es fundamental en la clase de lengua, pues de esta manera el objetivo de la enseñanza no se centra en la interpretación o producción de oraciones aisladas, sino en textos significativos que funcionen en el mundo real del estudiante.

Una enseñanza orientada por este enfoque debe ofrecer al alumno experiencias de aprendizaje que lo adiestren en el uso de estrategias discursivas con fines pragmáticos. Campos (1989:66-67) propone, entre otras, las siguientes experiencias de aprendizaje: 1) clasificar y jerarquizar textos de acuerdo con su grado de cohesión y coherencia; 2) clasificar y tipificar textos y relacionarlos con los contextos adecuados; 3) construir textos adecuados a contextos predeterminados;

4) dado un contexto, predecir el o los tipos de textos posibles; 5) manejar información del contexto cognoscitivo con fines retóricos; 6) manejar información del contexto social y utilizarla con fines cognoscitivos.

En síntesis, la enseñanza de la lengua debe tener entre sus objetivos prioritarios desarrollar la capacidad textual de los aprendices, entendiendo ésta como la habilidad de comprender diversidad de escritos y de producir textos que, como indica van Dijk (1994), sean de fácil comprensión, efectivos y pertinentes en sus contextos sociales.

EL PROYECTO "TEXTUS" Informática y Educación

Durante mucho tiempo los métodos de instrucción más utilizados han sido las clases presenciales y el estudio de textos. Sin embargo, con el desarrollo de la informática surgió, a comienzos de la década de los setenta, la instrucción asistida por computadora (IAC). En esta modalidad, el computador presenta la instrucción directamente al aprendiz y éste responde mediante interacción.

Las principales ventajas de la IAC son las siguientes: 1) asegura un mayor nivel de comprensión y retención del contenido; 2) garantiza la homogeneidad de los contenidos; 3) asegura la privacidad y confidencialidad de la evaluación; 4) es fácilmente actualizable; 5) facilita la instrucción de grupos muy numerosos.

Entre los desarrollos más recientes de las nuevas tecnologías, en el campo educativo, están los multimedios, el hipertexto, los tutores inteligentes, los sistemas expertos y la realidad virtual.

Por multimedia se entiende la integración de dos o más medios de comunicación que pueden ser controlados o manipulados por el usuario a través de un computador. El empleo de esta tecnología en el ámbito educativo se justifica por "la conveniencia de integrar diversos medios y orientaciones alrededor de las necesidades del que aprende" (Casas Armentol, 1992).

Algunas de las opciones que ofrece la tecnología en materia de multimedia son el CDI (Disco Compacto Interactivo Digital), el CDTV (Commodore Total Vision) y Ullimedia. Todos ellos se basan en el enfoque de "multimedia interactivo", cuya aplicación más novedosa permitiría a los usuarios "acceder no solamente a bibliotecas, textos y documentos, sino también a bancos de música, efectos de sonido, lenguajes, imágenes fijas, animaciones y películas. Adicionalmente, los usuarios de multimedia podrían manipular todo este rico vocabulario y agregarle sus propios materiales. (Ambron y Hooper, 1990).

Otras de las innovaciones tecnológicas al servicio de la educación son los "hipermedios", concepto que abarca la "hiperficha", el "hipertexto" y el "hiperlibro". Con estos recursos el computador ofrece posibilidades insospechadas al aprendizaje.

El "hipertexto" es el término utilizado para describir el concepto de texto no lineal, fundamentado en la idea de que el usuario es el único que puede controlar la secuencia de la presentación, en lugar del programa (Chacón, 1992). Esta aplicación le da amplia libertad al alumno para determinar su propio proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, un estudiante que lee un nuevo material puede

seleccionar una palabra que no entiende (o acerca de la cual desea saber más) y buscar en otra pantalla otro texto que le dé más información acerca del vocablo desconocido. El lector tiene control para moverse de una pantalla a otra, usando un conjunto determinado de conexiones que son identificadas mediante un grupo de palabras claves.

Antecedentes

Se conocen las posibilidades que ofrece el computador para realizar diferentes análisis lingüísticos (sintácticos, estilísticos, dialectales), así como para la edición de obras literarias en formatos electrónicos (Sutton, 1994).

En la enseñanza de idiomas se ha desarrollado "software" para incrementar la comprensión y producción oral y escrita de mensajes en una segunda lengua (Baitra, 1984; Laaser, 1994). En esta área, también se han diseñado cursos multimedia (Kettlinger, 1991) en los que se utilizan secuencias de video, diccionarios visuales, sonidos, etc.

En el caso de la enseñanza del español como lengua materna, algunos países que han desarrollado este tipo de "software" son España y México. En este último país, se han elaborado programas para la enseñanza de la ortografía; como ejemplos podrían mencionarse "Acentuar es fácil" y "Gratemas con dificultad ortográfica".

En la Universidad del Zulia no hay antecedentes de la aplicación de la IAC, en la enseñanza del español. Sin embargo, se han realizado tres investigaciones que tienen como finalidad el desarrollo de un Manejador Inteligente del Lenguaje

Natural (MILENA). Este manejador o procesador está constituido por tres analizadores de la lengua española: el Analizador Semántico (Gutiérrez, 1994) el Analizador Sintáctico (Méndez, 1994) y el Analizador Lexicográfico (en ejecución).

En otras áreas, sí existen experiencias en la aplicación del computador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, en la Facultad de Humanidades y Educación se desarrolla un proyecto de investigación (Leal, 1994), adscrito al Programa de Investigación y Evaluación Educativa del Sistema de Tecnología Educativa de la Universidad del Zulia, que tiene como propósito central la producción de módulos instruccionales computarizados, para las asignaturas del Núcleo de Formación Pedagógica de la Escuela de Educación.

Descripción del Proyecto

El proyecto que adelantamos tiene como finalidad diseñar y evaluar un programa interactivo para la enseñanza de la producción y comprensión textual. Este "software" estará destinado al uso de los estudiantes que ingresan en la universidad, y surgió como una respuesta a la necesidad de mejorar las habilidades comprensivas y expresivas de esta población.

Consideramos que este proyecto traería una serie de beneficios, puesto que con la adopción de la instrucción asistida por computadora se podría llegar a un gran número de estudiantes diseminados en muchos lugares (las distintas Facultades) y los programas serían fácilmente actualizables. Además, con la incorporación de las nuevas tecnologías de multimedia e hipermedios, se podrían

diseñar módulos instruccionales más atractivos para los usuarios que los textos tradicionales y, más importante aún, que les permitieran explorar otras formas de aprendizaje.

El proyecto "Textus" comprende tres fases. La primera etapa, actualmente en desarrollo, tiene como propósito fundamental teórica y metodológicamente las estrategias instruccionales para la aplicación del computador en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la comprensión y construcción de textos. En la segunda fase se procederá a la producción del "software" y, por último, en una tercera etapa se investigará experimentalmente la efectividad de este programa.

Consideramos que con los recursos que ofrece el computador el alumno podría realizar, entre otras, las siguientes actividades de aprendizaje:

- 1) Efectuar prelecturas que le permitan activar el conocimiento previo sobre un tópico determinado.
- 2) Identificar palabras claves para la comprensión de los textos.
- 3) Reconocer las ideas principales de los textos.
- 4) Relacionar título, sub-títulos, ilustraciones y textos, a fin de comprender determinado material.
- 5) Jerarquizar diversos textos de acuerdo con su grado de cohesión y coherencia.
- 6) Identificar y emplear adecuadamente marcadores cohesivos, de tipo gramatical y lexical.
- 7) Ordenar oraciones y párrafos con el fin de formar textos cohesivos y coherentes.
- 8) Identificar y producir diferentes tipos de textos, de acuerdo con su propósito de comunicación.

Conclusiones

El proyecto "Textus" obedece a la convicción de que los docentes deben incorporarse activamente al proceso de adopción y difusión de nuevas tecnologías, tales como los multimedia y el hipertexto, en la enseñanza de diversas disciplinas. No se trata simplemente de seguir una moda, sino de buscar nuevos caminos que hagan del aprendizaje un proceso rico y significativo para el estudiante.

En el caso concreto de la enseñanza de la lengua materna, consideramos pertinente valernos de la tecnología, pero teniendo cuidado de no transplantarla pasivamente a un modelo pedagógico ya superado. Por ello, antes de iniciar el diseño del "software" nos debemos dar a la tarea de estudiar una orientación teórico-metodológica lo suficientemente sólida que permita sustentar el edificio que pretendemos construir. El enfoque comunicativo fundamentado en la gramática textual y el análisis del discurso es, como se ha planteado a lo largo de este trabajo, nuestro centro de gravedad y de él de desprenderán las estrategias que permitan hacer de nuestros estudiantes usuarios más competentes.

Referencias bibliográficas

- Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). **Didáctica de las ciencias del lenguaje**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Ambron, S. y Hooper, K. (1990). **Learning with interactive multimedia - Developing and using multimedia, tools in education**. Microsoft Press, Redmond.
- Balra, A. (1984). "Computer assisted language learning: using LI software with L2 students". Paper presented at the **Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages**. (18th, Houston, Tx, april 1984).
- Bernstein, B. (1964) "Códigos amplios y restringidos, sus orígenes sociales y algunas consecuencias". **American Anthropologist**. 1964 - 66 (6).
- Campos, E.J. (1989) "Gramática textual y enseñanza de la lengua". **Estudios lingüísticos y filológicos en homenaje a María Teresa Rojas**. Caracas. Universidad Simón Bolívar, 63-68.
- Camey, T. H. (1992). **Enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid. Ediciones Morata.
- Casas Armengol, M. (1992). "Calidad y tecnología informática en la educación superior latinoamericana". **Calidad, tecnología y globalización en la educación superior latinoamericana**. Unesco/Cresalc. Caracas.
- Chacón, F. (1992). "Medios de computación en la educación a distancia". **Calidad, tecnología y globalización en la educación superior latinoamericana**. Unesco/Cresalc. Caracas.
- Grabinger, S. (1994). "Guidelines for rich environments for active learning". Paper presented at ASI. Edinburgh, Scotland.
- Gutiérrez N. (1994). **Analizador semántico de la lengua española, basado en los módulos actanciales**. Trabajo especial de grado. Licenciatura en Computación. Facultad Experimental de Ciencias. Universidad del Zulia Maracaibo.
- Honebein, P., Duffy, T. y Fishman, B. (1994). "Constructivism and the design of learning environments: context and authentic activities for learning". Indiana University.

- Kettinger, W. (1991). "Computer classrooms in higher education: an innovation in teaching". *Educational Technology*, 31 (8), 36 - 43.
- Laaser, W. (1994). "Diseño, producción y evaluación de software para la enseñanza a distancia". *Revista de Tecnología Educativa*, 12 (2). Santiago de Chile.
- Labov, W. (1969). "The logic of nonstandard english". *Language and social context*. Edited by Pier Paolo Giglioli. Penguin Books.
- Leal, J. (1994). "Aplicación del computador en el proceso enseñanza-aprendizaje (proyecto Mc Luhan)". *Encuentro Educativo*, 1 (1). Centro de Documentación e Investigación Pedagógica. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo. 61-72.
- Lomas C. y Osoro, A. (1993) "Enseñar lengua". **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1993). **Análisis del discurso**. Hacia una semiótica de la interacción textual. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Martínez, M. (1994). **Análisis del discurso**. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Santiago de Cali. Ed. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- Méndez, C. (1994). **Diseño de un analizador sintáctico de oraciones de la lengua española**. Trabajo Especial de Grado. Licenciatura en Computación. Facultad Experimental de Ciencias. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Pérez, S. y Coletta, V. (1989). **Evaluación de la expresión escrita de los bachilleres que ingresan a LUZ (Núcleo Maracaibo)**. Trabajo de Ascenso. Facultad Experimental de Ciencias. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Pérez, S. y Coletta, V. (1991). **Diagnóstico del nivel de información y de los errores de escritura de los bachilleres que ingresan a LUZ (Núcleo Maracaibo)**. Trabajo de Ascenso. Facultad Experimental de Ciencias. Universidad del Zulia.
- Rojas, M. y Umaña, R. (1987). "Análisis de muestras de expresión escrita en estudiantes de secundaria". *Letras*, (15-16-17). Universidad Nacional de Costa Rica.
- Romero, O. y Morales de Romero, M. (1979). **Variables sociolingüísticas y rendimiento académico de estudiantes universitarios**. Facultad de Medicina, Universidad de los Andes. Mérida. (Venezuela).
- Sutton, B. (1994). "Literary texts in electronic formats: new approaches to reading and publishing". *Educational Technology*, 34 (7), 26 - 30.
- Uzcátegui, A.M. (1984). "Marginalidad y habilidad lingüística" *Cuaderno de Letras*, 2. Maracaibo.
- van Dijk, T.A. (1980a). **Texto y contexto**. (Semántica y pragmática del discurso). Madrid. Ediciones Cátedra, S.A.
- van Dijk, T.A. (1980b). **Estructura y funciones del discurso**. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México. Siglo Veintiuno Editores.
- van Dijk, T.A. (1990). **La noticia como discurso**. Comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona. Ediciones Paidós.
- van Dijk, T.A. (1994). Prólogo a Martínez, M. **Análisis del discurso**. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Santiago de Cali. Ed. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.