

Logros en el aprendizaje de la Lengua a partir de un enfoque estratégico

**Mayela Vílchez y Beatriz Manrique
Escuela de Letras y Escuela de Educación
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
Maracaibo, Venezuela**

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación mayor sobre el manejo de estrategias textuales. Durante la primera etapa del programa se diseñaron cuatro módulos destinados a autorregular el procesamiento textual, La segunda etapa validó el material a través de una investigación cuasi-experimental con una muestra de 50 estudiantes; luego de aplicar una evaluación de entrada que incluía un cuestionario para obtener datos socioeconómicos, se les sometió a un monitoreo a fin de ayudarlos a descubrir sus capacidades para construir textos y las relaciones estratégicas que utilizaban. Los resultados obtenidos por el grupo MI, delatan un crecimiento en el manejo de los referentes y en el tratamiento secuencial del orden discursivo; también, revelan diferencias en el manejo del texto escrito, lo cual implica que la metodología desarrolla un nivel de conciencia frente a las dificultades lingüísticas. Sin embargo, pareciera adecuado enfatizar en futuros entrenamientos los procesos individuales para lograr resultados más satisfactorios.

Palabras clave: Comprensión-producción, modelo textual, enfoque estratégico, evaluación de producción.

Recibido: 13-12-01 • Aceptado: 26 06 02

1 Este proyecto está inscrito y financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES).

Language Learning Achievements Through a Strategic Approach

Abstract

This paper is part of a research project on textual strategies. During the first stage of the program four modules were designed with the intention to self regulate text processing. During the second stage of the program, the material was validated through a quasi-experimental research. An entrance test, which included a questionnaire to obtain SOCO economic data, was given to a sample of 50 students, who were then subjected to monitoring to help them discover their textual capabilities and the strategic relations they applied. The results obtained in group Mi show a growth in the handling of referents and in the sequential handling of discourse. These results also show differences as to how the written text is handled which may mean that the methodology developed a level of consciousness when facing language difficulties. However, it would seem correct to emphasize individual processes in future studies to achieve more satisfactory results.

Key words: Comprehension-production, textual model, strategic approach, production evaluation.

Introducción

La enseñanza memorística y fragmentada de la lengua, considerada una de las causas de la crisis que vive actualmente nuestra educación, es el punto de partida de esta investigación. Para proponer nuevas estrategias metodológicas, se diseñó un programa de desarrollo de habilidades para la lectura y la producción de textos escritos (Proyecto Textus), el cual focaliza su atención en cuatro aspectos que el uso discursivo propone, los cuales se consideran, entre otros, importantes, la cohesión, la coherencia, el manejo de la macroestructura, la noción de texto e interacción discursiva.

Es importante destacar que el partir del “texto” y no del concepto de “oración”, propio de la gramática tradicional, constituye un cambio cualitativo de alto nivel, ya que entendemos el texto como una unidad semántica construida no sólo por variables internas (cohesión, coherencia), sino también por variables externas, constituidas por todo el marco de consideraciones sociales en el que los agentes comunicativos (intérprete-interpretante) construyen y reconstruyen el discurso. De esta manera, el texto constituye una forma de conducta social; es decir, una actividad social. Ahora bien, esta concepción de la noción de texto traduce una continuidad armónica que está íntimamente ligada a la noción de autoaprendizaje, por el carácter automodelador que tiene el lenguaje. De lo anterior se deduce que puede entenderse el texto como un proceso de autorregulación a través del cual los hablantes somos capaces de mejorar nuestras propias producciones.

La tarea propuesta en esta investigación intenta conducir a los participantes a desarrollar un dominio más consciente de los procesos semántico-cognitivos involucrados en las operaciones de procesamiento textual. De allí que el objeto de este artículo sea reportar los niveles de crecimiento alcanzado por los participantes, y los factores que influyeron en el proceso de intervención pedagógica.

Bases teóricas

El concepto de comprensión y de producción escrita que sustenta el programa “Textus” supone una concepción interactiva del lenguaje, ya que cuando alguien escribe lo hace para -un lector virtual que se materializa en el mismo, lo que le permite - ajustar y sintonizar lo escrito con sus propósitos iniciales. Asimismo, el concepto de comprensión no es visto como una simple transferencia de significados, sino como un proceso estratégico que exige del lector una participación activa para reconstruir la totalidad semántica, fruto de los significados del texto y de sus aportes como lector comprendedor.

Concebir las funciones comunicativas básicas como procesos estratégicos capaces de revelar lo que los usuarios realizan al procesar información semántica, nos obliga a definir el concepto de “estrategia”. Según Kirby (1984) las estrategias son habilidades adquiridas que se desarrollan a través de la práctica y son seleccionadas voluntariamente por el aprendiz. Oxford (1990) define estrategias de aprendizaje como acciones específicas, realizadas por el sujeto para facilitar, acelerar y hacer el aprendizaje más divertido, más directo y transferible a nuevas situaciones. Esto implica que las estrategias pueden desarrollarse y combinarse de manera consciente.

Bernández (1995) postula considerar el lenguaje como un sistema autorregulador donde el hablante aprende al comparar su propio rendimiento con el modelo (competencia), lo que impulsará al aprendiz a introducir modificaciones en el proceso hasta alcanzar el equilibrio. Esta autorregulación implica que todo sujeto, al construir o comprender un texto, pone en juego una serie de mecanismos de manera consciente e inconsciente hasta llegar a la meta.

Van Dijk (1999) define el concepto de estrategia por oposición al de estructura, al materializar la dicotomía enfoque estructura- lista (estático) en oposición al enfoque procedimental (dinámico). Obviamente, el primero se corresponde con el modelo estructuralista cargado de principios, reglas, normas y de unidades aisladas; mientras que el otro, se vincula con las corrientes más novedosas de la lingüística contemporánea y además, lo considera resultado de la confluencia de varias ciencias: la psicolingüística, la semántica, la neurolingüística, entre otras. El autor explica el proceso de construcción textual como producto de la dinámica mental o interaccional, de lo cual se deduce que el lenguaje se aprende con el uso; es decir, se aprende realizando acciones discursivas.

Entender el texto como autorregulación, tal como lo plantean los autores citados, implica para nosotros, a los efectos de esta investigación de orden cualitativo, revelar los mecanismos de construcción textual empleados por los sujetos para producir sus textos.

Sobre la base de estas consideraciones, los objetivos planteados fueron:

- Establecer a través de la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon (Daniel, 1990), el nivel de rendimiento que obtuvieron los estudiantes con relación a las dos estrategias evaluadas: manejo del referente y tratamiento secuencial del orden discursivo.
- Identificar los tipos de dificultades que tienen los participantes, para establecer una línea de rendimiento común de cómo ellos articulan los diferentes componentes de orden gramatical, semántico y pragmático.
- Detectar posibles vínculos entre las estrategias utilizadas por los participantes con algunos factores de orden sociocultural indagados en esta investigación,
- Generar insumos al proceso de aplicación del Proyecto Textus.

Marco Metodológico

Dado que la investigación se enmarca dentro de una metodología exploratoria, con sesgo propositivo (de carácter etnográfico), la actividad estuvo centrada en dos espacios de trabajo: un espacio de aula natural, donde los participantes realizaron actividades productivas relacionadas con las tareas propuestas en los módulos y evaluaron tanto el material didáctico utilizado como su propio aprendizaje; y, un espacio extra-aula de reflexión, donde los investigadores usaban la información obtenida del espacio aula natural para alimentar y reconducir la propuesta. Estos dos espacios permitieron observar los cambios de conducta operados en los participantes y evaluar los logros, con el fin de ajustar los materiales a la plataforma conceptual del grupo.

La Muestra

La muestra estuvo conformada por dos grupos experimentales a los cuales se les aplicó la misma metodología: el grupo (M2), constituido por 25 alumnos de una cohorte de la Escuela de Educación, mención Ciencias y Tecnología de la Educación de la Escuela de Educación de La Universidad del Zulia; y, el grupo (Mi), también conformado por 25 alumnos del último año del ciclo diversificado de educación media y profesional. Ambos grupos eran casi homogéneos, pues

los participantes de M2 apenas iniciaban su ingreso al contexto universitario, mientras que los participantes de M1 ya habían realizado las pruebas de ingreso.

Instrumentos

Como esta investigación forma parte del proyecto Textus, el pre test utilizado había sido validado en grupos anteriores, lo que generó la necesidad de ajustar el mismo a la plataforma conceptual de los participantes y no de los investigadores. Los ítemes del pre test se formularon a partir de categorías extraídas de la literatura especializada de la lingüística textual y discursiva. El instrumento respondió al modelo de test no estandarizado. Su validación, en diferentes contextos grupales, permitió llegar a una tercera versión. El pre test estuvo estructurado por preguntas abiertas - cerradas y por la redacción de un texto de formato enunciativo y tema preestablecido. Para los efectos de la confrontación de los resultados entre la conducta de entrada y salida, se tomó en consideración sólo la producción textual. Para el post test se aplicó el mismo formato de evaluación y un test de perfil socio-cultural y de valoración del material escrito, para indagar algunas variables de índole extra-lingüístico y su posible vinculación con el proceso de comprensión y producción textual.

Procedimiento Estadístico

Luego de analizar los textos y asignarles a los participantes las valoraciones correspondientes a cada destreza, se aplicaron dos pruebas estadísticas: la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (prueba no paramétrica) y una prueba de comparación pareada entre los promedios obtenidos entre el pre test y el post test (prueba paramétrica) (Daniel, 1990). Para ambas pruebas, los estadísticos de contrastes son el rango promedio y el promedio de las diferencias observadas, los cuales se estandarizan para obtener los estadísticos Z de Wilcoxon y T que se distribuyen respectivamente como la normal estándar y t de Student.

Con los resultados del test de perfil sociocultural y valoración del material escrito, se elaboraron varias tablas de frecuencia que relacionan el rendimiento grupal con la valoración asignada a la lectura.

Intervención Pedagógica

Los cuatro módulos aplicados se desarrollaron a través de la técnica de taller, en un ambiente natural de aula y bajo una orientación monitoreada, lo cual exigía un alto porcentaje de trabajo fuera de aula. A pesar del interés por indagar procedimientos y nuevos contenidos, se generó en los estudiantes cierta resistencia a la metodología utilizada, ya que contrastaba con los paradigmas tradicionales en los que se habían formado. Este espacio de aula estuvo permanentemente nutrido por los resultados del espacio extra aula de reflexión, que conformaron los investigadores para reconducir y alimentar el proceso de intervención. El hecho de que el taller se enmarcara en un ambiente de cátedra generó factores que viciaron la motivación interna de los participantes, necesaria en todo proceso de monitoreo, sobre todo al final del curso: excesiva preocupación por la calificación sumativa, niveles de competencia intragrupal y plagio de los materiales de autoaprendizaje.

Análisis y Presentación de los Resultados

La investigación se centró en la producción de textos elaborados por alumnos, debido a que el entrenamiento abarcaba un espacio conceptual desde el descubrimiento del texto como unidad vital de comunicación hasta la noción de cohesión y coherencia.

Consciente de la dificultad que supone el trabajar con textos elaborados por alumnos, lo asumimos como necesario en virtud de que el trabajo abarcaba no sólo el área de comprensión, sino también la de producción. A efecto de sistematizar la presentación de la experiencia para su debida confrontación, se diseñó un instrumento para categorizar y evaluar el nivel de productividad de los textos desde el momento de la entrada (pre test) hasta la culminación del proceso de intervención pedagógica; con relación a las dos estrategias establecidas como objeto de investigación. Para medir cada una de ellas, se desglosaron en indicadores factibles de ser cuantificados a través del instrumento, acompañados de sus respectivos baremos. En el cuadro anexo se observa la relación entre las estrategias y los indicadores.

Distribución de indicadores por estrategias

Estrategias	Indicadores
Manejo del referente	Uso de proformas
	Riqueza Léxica
	Repetición Léxica
	Pertinencia Verbal
	Momento de la pérdida del referente
Tratamiento secuencial del orden discursivo	Mantenimiento de la progresión temática
	Tipo de progresión temática
	Expansión de la macroestructura
	Uso de los marcadores discursivos

El objetivo del Programa “Textus” está dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes que ingresan al subsistema de educación superior, ya que los resultados de investigaciones anteriores (Vílchez y colaboradores, 2001) demostraron que las deficiencias con las cuales los estudiantes ingresan obstaculizan el acceso al conocimiento; por esta razón, la selección de la muestra estuvo orientada por el programa de investigación en el cual esta presentación se enmarca. El programa está destinado a lograr una propuesta de trabajo para nivelar las deficiencias en el manejo lingüístico de una manera consciente y auto monitoreada, única vía posible para superar el desfase entre lo que el estudiante aprendió en su proceso de escolaridad y lo que el subsistema de educación superior le exige. Esta premisa fue la base de selección de ambas muestras.

Los resultados del test de perfil sociocultural y valoración del material escrito, permiten inferir que la experiencia lectora de los sujetos participantes es muy reducida, ya que aproximadamente un 60% (M2) y un 76% (Mi) no respondieron al ser interrogados sobre el tipo de libro que recién habían leído, ya que una parte del porcentaje restante fue asignada a textos académicos (ver anexo desde el 1-E al 1 -G). Igualmente al indagar su nivel de familiaridad con materiales de lectura no convencional (revistas), el 72% en ambas muestras no pudo identificar ningún tipo (ver anexos 1-C y i-D). A lo anteriormente expuesto, hay que agregar que entre 44% (M2) y 52% (Mi) manejan conceptos errados sobre la lectura. Sólo un 36% (Mi) y un 4% (M2) la concibe

como “proceso”, pues el resto (M1 - 8% y M2- 32%) la reconoce como “fuente de conocimiento”, en consonancia con el concepto tradicional de lectura (Ver anexos 1-Ay 1-B). Estos resultados parecen reflejar el nivel de escolaridad del entorno familiar, que en líneas generales, se ubica por debajo de “secundaria completa”. Todo esto permite inferir un ámbito poco favorable para el desarrollo de estrategias en los procesos de lectura y escritura (comprensión y producción de textos). Lo anterior podría explicar los resultados obtenidos al evaluar el nivel de manipulación de material escrito que lograron alcanzar los participantes desde su inicio hasta el final del entrenamiento (ver Anexos 3-A al 3-F y 2-A al 2-E).

Una vez realizado el análisis de los textos de ambos tests, asignadas las valoraciones a cada participante, y siguiendo los métodos estadísticos ya mencionados, se calcularon las estadísticas por cada estrategia evaluada en la investigación. Para la estrategia “mantenimiento del referente”, en la Z de Wilcoxon se procedió a establecer:

- Los rangos negativos (caso en que el promedio del pretest es menor que el postest): en éste la suma de los rangos favoreció a M1.
- Los rangos positivos (caso en que el promedio del pretest es mayor que el del postest): aquí la suma de los rangos fue más alta para M2.
- Los empates (los promedios del pretest y el postest son iguales): el número fue idéntico para ambas muestras.

Luego, se procedió a calcular el valor de Z de Wilcoxon, basado en los rangos positivos, éste se comparó con el valor de Z tabulado para un nivel de significancia de $\alpha=0.01$ (99% de confianza).

Los resultados obtenidos fueron significativos para (M1) y no significativo para (M2). Una vez realizada la prueba no paramétrica se corroboraron los resultados con la prueba de comparación pareada (prueba paramétrica). Los valores del estadístico de prueba t calculados fueron comparados con los valores tabulados en la distribución t de Student para $n-1=24$ grados de libertad. Los resultados obtenidos fueron similares a los de la Z de Wilcoxon; es decir, significativos para M1 y no significativos para M2.

Estos resultados arrojan un crecimiento a favor de M1, ya que 20 del total de participantes obtuvieron mejores promedios en el postest, lo cual indica un nivel de rendimiento en el mantenimiento del referente: mientras que en M2, sólo 13 sujetos mejoraron. Dando como resultado una pequeña diferencia de rangos entre los positivos y los negativos. En contraste, el promedio de los rangos positivos de M1 fue bastante bajo, lo que indica que las diferencias entre los puntajes del pretest y el postest no es alto (Ver Tablas 1 y 2).

Para la estrategia “tratamiento secuencial del orden discursivo se procedió de la misma manera que la estrategia anterior y se obtuvo como resultado que la muestra M1 presentó valores significativos tanto para los procedimientos estadísticos no paramétricos (Z de Wilcoxon) como para los paramétricos (comparación pareada). Mientras que para M2 los resultados fueron no significativos en ambas pruebas.

Tabla 1
Estrategia: Manejo del referente prueba de los rangos
con signos de Wilcoxon
 (Contraste no paramétrico)

Diferencia Pretest-Postest	Grupo de Educación			Grupo de Tecnología		
	n	Rango Promedio	Suma de Rango	n	Rango Promedio	Suma de Rango
Rangos Negativos	20	13,63	272,50	13	12,88	167,50
Rangos Positivos	04	06,88	27,50	11	12,05	132,50
Empates	01			01		
Z			-3,504**			-0,502

** Significativo al nivel $\alpha = 0,01$ Valor de Z tabulado - 2,33 al nivel de $\alpha = 0,01$

Tabla 2
Estrategia: manejo del referente.
Comparación Pareada
 (Contraste Paramétrico)

Grupo	Desviación Típica	Error Típico de la Media	T
Bachillerato	6,11	1,22	4,419**
Tecnología	5,22	1,04	0,460

** Significativo al nivel $\alpha = 0,01$ Valor de t tabulado 2,492

Al igual que en la estrategia anterior, en Mihubo un mayor número de participantes con mejores promedios en los rangos negativos (14 de 25), mientras que el resto (11) se ubicó en empates; es decir, que los sujetos o mejoraron significativamente o mantuvieron los conocimientos logrados al inicio de la intervención. En la muestra universitaria, M2, sólo 6 de 25 lograron rangos negativos; mientras que la mayoría (17 de 25) se ubicó en empates. Esta estrategia indudablemente fue la de mayor complejidad para el grupo por los altos niveles cognitivos que necesitan usar para su desarrollo (Ver Tablas 3 y 4).

Finalizado el análisis de cada una de las estrategias, se procedió a evaluar el comportamiento de cada uno de los indicadores que las conformaban. Para la estrategia “manejo del referente”, se considera que ésta se encuentra directamente vinculada a todos los elementos que permiten la correferencialidad: uso de proformas, sustitutos léxicos y verbales, y repeticiones. Para evaluar el comportamiento de estos valores, altamente cualitativos, no sólo por su naturaleza de orden semántico-cognitivo, sino también por la naturaleza del nivel de producción textual con el que se había trabajado (texto elaborados por los alumnos), se diseñó una tabla de evaluación y se le asignó a cada categoría valoración de acuerdo con el nivel de logro alcanzado. Lo anterior permitió establecer una línea de rendimiento común para cada una de las estrategias.

El comportamiento del indicador “uso de proformas” mostró una línea de rendimiento común para ambas muestras en el postest, donde la moda se ubicó en la categoría “pocos y

adecuados”, tanto para M1 como para M2, ya que el valor fue 44%. Mientras que en el pre test se ubicó en la categoría “ausencia” con una frecuencia de 40% para M1 y para M2 en “pocos y adecuados” con una frecuencia del 44%. Es decir, la primera obtuvo una mejoría.

Tabla 3
Estrategia: tratamiento secuencial del orden discursivo
Prueba de los rangos con signos de Wilcoxon
 (Contraste no paramétrico)

Diferencia Pretest-Postest	Grupo de Educación Media			Grupo de Tecnología		
	n	Rango Promedio	Suma de rango	n	Rango Promedio	Suma de rango
Rangos Negativos	14	7,50	105,00	06	4,25	25,50
Rangos Positivos	0	0	0	02	5,25	10,50
Empates	11			17		
Z			-3,313**			-1,098

** Significativo al nivel $\alpha = 0,01$ Valor de Z tabulado - 2,33 al nivel de $\alpha = 0,01$

Tabla 4
Estrategia: tratamiento secuencial del orden discursivo
comparación pareada
 (Contraste paramétrico)

Grupo	Desviación Típica	Error típico de la media	T
Bachillerato	8,11	1,62	4,910**
Tecnología	1,50	0,30	1,333

** Significativo al nivel $\alpha = 0,01$

Valor de t tabulado 2,492

notable en el manejo del uso de las proformas, no sólo por el desplazamiento de la moda, que varió desde la categoría “ausencia” hasta la categoría “pocos y adecuados”, sino también por el incremento de los porcentajes de frecuencias en las dos categorías de mayor logro (“pocos y adecuados” y “abundantes y adecuados”), que al totalizarlas arrojó un porcentaje de frecuencia del 72% frente a 32% del pretest (Ver Tabla 5).

El indicador “riqueza léxica” no presentó un desplazamiento de la moda en ambos grupos, ya que se ubicó en la misma categoría (poca) tanto para el pretest como el postest. En M1 hubo un incremento en la categoría “abundante” del 24% al 32%, de ello puede inferirse que el grupo mejoró en el uso de los sustitutos léxicos durante el desarrollo de la intervención pedagógica. Situación casi similar fue el comportamiento del indicador “repetición

Tabla 5
Distribución de Frecuencia para el indicador
de Proformas de la macro estrategia:
Manejo del Referente

Uso de Proformas	Grupo Bachillerato				Grupo Tecnología			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%
Sin Información	0	0	0	0	0	0	1	4
Ausencia	10	40	6	24	9	36	11	44
Pocos e Inadecuados	6	24	1	4	2	8	3	12
Abundantes e Inadecuados	1	4	0	0	1	4	0	0
Pocos y Adecuados	5	20	11	44	11	44	10	40
Abundantes y Adecuados	3	12	2	28	2	8	0	0
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

léxica”, pues para M1 se observó un pequeño crecimiento para la categoría “poca, pero necesaria” (de 0% a 8%) y un descenso de la categoría “abundante e innecesaria” (de 56% al 48%). Estos resultados muestran que parte de la problemática de nuestros alumnos se centra en su escaso léxico, por lo tanto sería interesante realizar una investigación que mida el repertorio lexical de nuestros estudiantes (Ver Tablas 6 y 7).

En el indicador “pertinencia verbal” se observa un aumento considerable en M1 en la categoría “adecuada, pero con verbos incoloros o de amplia significación” (de 48% a 76%); mientras que la categoría inadecuada sufrió un descenso considerable (de 28% a 4%). En el indicador “momento de la pérdida del referente” hay un aumento considerable en M1 de la categoría “no lo pierde”, pues hay un incremento del 36%; mientras que la categoría “no lo ubica” desciende de 12% a 4% y la categoría “pérdida en el inicio” se desplaza de un 44% a un 4%; es decir, se observa una mejoría considerable del grupo porque los participantes pueden ubicar y mantener el referente a lo largo del proceso de producción textual y si llegan a perderlo, ocurre durante el desarrollo o en la clausura, lo cual es alentador para los objetivos de esta investigación. (Ver Tablas 8 y 9).

Tabla 6
Distribución de Frecuencia para el indicador Riqueza léxica
Estrategia: Manejo del Referente

Riqueza Léxica	Grupo Bachillerato				Grupo Tecnología			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%
Sin Información	0	0	0	0	0	0	1	4
Ausente	4	16	2	8	5	20	5	20
Poca	15	60	15	60	18	72	18	72
Abundante	6	24	8	32	2	8	1	4
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

Tabla 7
Distribución de Frecuencia para el indicador Repetición léxica
Estrategia: Manejo del Referente

Repetición Léxica	Grupo Bachillerato				Grupo Tecnología			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%
Abundante e Innecesaria	14	56	12	48	6	24	14	56
Poca e Innecesaria	7	28	7	28	8	32	5	20
Poca pero Necesaria	0	0	2	8	10	40	5	20
Ausente	4	16	4	16	1	4	1	4
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

Tabla 8
Distribución de Frecuencia para el indicador Pertinencia verbal
Estrategia: Manejo del Referente:

Pertinencia Verbal	Grupo Bachillerato				Grupo Tecnología			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%
Sin Información	0	0	0	0	0	0	1	4
Inadecuada	7	28	1	4	1	4	2	8
Adecuada (V. Incoloros)	12	48	19	76	18	72	19	76
Adecuada	6	24	5	20	6	24	3	12
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

Tabla 9
Distribución de Frecuencia para el indicador Momento
de la Pérdida del referente
Estrategia: Manejo del Referente

Categoría	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
No lo ubica	3	12	1	4	1	4	1	4
Pérdida en el Inicio	11	44	1	4	1	4	0	0
Pérdida en el Desarrollo	3	12	6	24	2	8	4	16
Pérdida en la Clausura	2	8	2	8	0	0	3	12
No lo Pierde	6	24	15	60	21	84	17	68
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

El comportamiento de los indicadores de la estrategia ‘tratamiento secuencial del orden discursivo’ presentó iguales signos que el anterior. En el indicador “mantenimiento de la progresión temática”, se observa en M1 un incremento sustancial para la categoría “si la mantiene”, ya que se desplaza de 44% a 84%. Situación igual se presentó con el indicador “mantenimiento de la idea principal”, donde se observó en este mismo grupo un comportamiento similar. Esto pareciera señalar que ambos indicadores traducen el mismo marco conceptual. (Ver Tablas 10 y 11).

El indicador “expansión de la macroestructura” presenta un 28% de incremento en el grupo M1 para la categoría “expansión adecuada” (de 8% a 36%), aunque la moda sigue ubicándose en la categoría “expansión inadecuada” con un 64%. En el indicador “uso de marcadores discursivos” los resultados muestran que no hay una mejoría en este grupo, ya que la moda se mantuvo en la categoría “ausencia” y sólo hubo un incremento de 4% en la categoría “presencia adecuada”. Es importante acotar que en investigaciones anteriores realizadas por nuestro equipo, bajo esta misma orientación, se determinó que la variable o destreza más resistente al cambio cualitativo, desde la óptica textual, se vincula al uso de los marcadores discursivos; lo cual puede explicarse por su complejidad y su orden dual (semántico - pragmático) (Ver Tablas 12 y 13).

Tabla 10
Distribución de Frecuencia para el indicador Mantenimiento
de la Progresión Temática
Estrategia: Tratamiento secuencial del orden discursivo

Mantenimiento de la Progresión temática	Grupo Bachillerato				Grupo Tecnología			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%
No la Mantiene	14	56	4	16	1	4	5	20
Si la Mantiene	11	44	21	84	24	96	20	80
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

Tabla 11
Distribución de Frecuencia para el indicador Mantenimiento
de la idea principal
Estrategia: Tratamiento secuencial del orden discursivo

Mantenimiento de la idea principal	Grupo Bachillerato				Grupo Tecnología			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%
Sin Información	0	0	0	0	1	4	0	0
No la Mantiene	14	56	4	16	1	4	5	20
Si la Mantiene	11	44	21	84	23	92	20	80
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

Tabla 12
Distribución de Frecuencia para el indicador
Expansión de la Macro Estructura
Estrategia: Tratamiento secuencial del orden discursivo

Expansión de la macro estructura	Grupo Bachillerato				Grupo Tecnología			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%
Sin Información	1	4	0	0	0	0	0	0
Expansión Inadecuada	22	88	16	64	22	88	24	96
Expansión Adecuada	2	8	9	36	3	12	1	4
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

Tabla 13
Distribución de Frecuencia para el indicador
Uso de los Marcadores Discursivos
Estrategia: Tratamiento secuencial del orden discursivo

Uso de los marcadores discursivos	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología					
	Pretest	Postest	Pretest	Postest				
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%
Ausencia	15	60	14	56	17	68	18	72
Presencia Inadecuada	10	40	10	40	3	12	0	0
Presencia Adecuada	0	0	1	4	5	20	7	28
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

En cuanto al tipo de progresión temática, los resultados de la investigación indican que la más frecuente en los participantes fue la “constante”, tanto para M1 (de 72% a 64%), como para M2 (de 84% a 68%). Obviamente, es de suponer que para la construcción de la línea discursiva parecería la “constante” la menos compleja y, por supuesto, la de menor esfuerzo tanto desde el punto de vista sintáctico como de carácter léxico-semántico. Esto último podría relacionarse en futuras investigaciones con este mismo corpus, con el manejo del léxico (indicadores riqueza léxica y repetición léxica). Obsérvese que estos dos indicadores obtuvieron los niveles de rendimiento menos productivos junto al “uso de marcadores discursivos” (Ver Tabla 14).

Conclusiones

Los resultados de la investigación, con relación al primer objetivo establecido, señalan un crecimiento a favor de M1, en cuanto a la primera estrategia estudiada “mantenimiento del referente”, ya que 20 de los 25 participantes de ese grupo obtuvieron rangos negativos, con una suma de rangos de 272.50 en contraposición a M2 cuya suma de rangos sólo alcanzó 167.50. Asimismo, para la estrategia “tratamiento secuencial del orden discursivo”, los resultados también favorecen a M1, grupo que logra valores significativos ubicados en una suma de rangos de 105.00, a diferencia de M2, cuya suma de rangos fue de 25.50.

Estos resultados estadísticos ejemplifican diferencias de orden cualitativo en los procedimientos utilizados por los sujetos

Tabla 14
Distribución de Frecuencia para el indicador
Tipo de Progresión Temática
Estrategia: Tratamiento secuencial del orden discursivo

Tipo de Progresión Temática	Grupo Bachillerato				Grupo Tecnología			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%
Constante	18	72	16	64	21	84	17	68
Lineal	3	12	3	12	0	0	2	8
Hipertemática	1	4	3	12	2	8	1	4
Sin Información	3	12	3	12	2	8	5	20
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

durante el entrenamiento. Dichos resultados se corresponden con el segundo objetivo “identificación de las dificultades y su naturaleza para establecer una línea de rendimiento común con relación a los tres componentes” (gramatical, semántico y pragmático). Con esta premisa se puede concluir que las dificultades más frecuentes de los sujetos participantes fueron para la primera estrategias un bajo índice de riqueza léxica, un alto uso de repeticiones y un uso constante de verbos de amplia significación, lo que traduce un bajo nivel de rendimiento lexical, cuya explicación podría ser que el manejo del vocabulario es una estrategia de alto valor cualitativo que no puede ser estimulada en un período de tiempo compulsivo, ya que está relacionada con los saberes, con la experiencia del mundo; es decir, con la experiencia de vida.

En relación con la estrategia “tratamiento secuencial del orden discursivo”, las dificultades estuvieron centradas en la expansión de la macroestructura y en el uso de los marcadores discursivos, a diferencia del mantenimiento de la progresión temática, que se desplazó de un 44% a un 84%, prevaleciendo, por supuesto, la de orden constante por encima de la lineal y de la hipertemática. Nótese que las diferencias observadas en cuanto al tratamiento secuencial, se relacionan con las deficiencias de orden léxico registradas al caracterizar la estrategia anterior. A un deficiente vocabulario, una mayor dificultad para la expansión de la macroestructura.

Con respecto a los marcadores es posible afirmar que las deficiencias en esta línea son persistentes en todas las investigaciones anteriores (Vílchez y colaboradores, 2000; 2001). La naturaleza compleja y su uso discontinuo en varios contextos demandan formas de aplicación didáctica más novedosas de las que solemos utilizar, que jerarquicen el nivel de dificultad que demanda su uso.

Las consideraciones anteriores dan respuesta por sí solas al tercer objetivo de nuestra investigación, pues las deficiencias encontradas se ubican en un contexto sociocultural como el registrado en el instrumento de indagación social: un bajo nivel de escolaridad en el entorno familiar; una reducida experiencia lectora; en algunos casos, familiaridad con materiales de lectura limitados sólo al ámbito escolar, y, el más crítico de todos, un manejo errado del concepto de lectura.

Para finalizar, esta experiencia generó aportes de orden altamente cualitativo al proceso de aplicación del Proyecto Textus con relación a: su contenido, a las tareas, y sobre todo, al alcance del programa, en cuanto a los aprendizajes de orden procedimental y valorativo. Es innegable que la complejidad conceptual de los procesos para ayudar a descubrir a nuestros

alumnos tropieza con muchos obstáculos, sobre todo con los procedimentales, ya que pareciera que el camino a la verbalización, el más expedito y controlable por nosotros, resulta insuficiente para que los estudiantes logren alcanzar el nivel de representación mental implícito en los procesos discursivos. Habría que indagar otras vías donde se conjuguen diferentes estilos de aprendizaje, elementos visuales e icónicos, lo que quizás propicie asociaciones múltiples.

Por último, quisiéramos acotar que aún cuando se pudieron observar algunos cambios significativos de conducta lingüística, el camino pareciera ser muy largo y, además, demanda espacios de trabajo ajenos al contexto habitual escolar, por ejemplo: talleres de lengua y creatividad, desarrollo de escritura creativa, taller de expresión oral y escrita, teatro, entre otros, sin calificación final; todo ello con el objeto de eliminar variables afectivas intervinientes que bloquean en alto grado la adquisición de conocimiento (Manrique, 2000). Está claro que la tarea lingüística debe ser asumida en todos los espacios académicos del aprendizaje, entendiendo que la actividad de aprender es una actividad social -afectiva, que tiene además una dimensión política, de lo cual se deriva la necesidad de desarrollar en los alumnos habilidades y estrategias para acceder al conocimiento de manera individual, ya que un individuo que posee la habilidad para construir textos, para interpretarlos, es un hombre preparado para ser libre.

Bibliografía

- BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997). Introducción a la Lingüística del texto. Barcelona, Editorial Ariel, S.A.
- BERNÁRDEZ, E. (1995). Teoría y Epistemología del Texto. Madrid, Editorial Cátedra.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). Las cosas del decir. Barcelona, Editorial Ariel, SA.
- DANIEL, WAYNE (1990). Estadística con Aplicación a las Ciencias Sociales y a la Educación. Mac Graw Hill. México.
- KIRBY, J. (1984). "Strategies and Processes", en J. Kirby (Ed.), Cognitive strategies and educational performance, Educational Psychology Series. New York: Academic Press.
- MANRIQUE U., BEATRIZ M. (2001). "Un enfoque de cerebro aplicado a la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras". En las Actas del Primer Encuentro Internacional (Ilimo. Nacional) de Educación y Pensamiento. Páginas 279-290. Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras.
- OXFORD, REBECCA (1990). Language learning strategies: what every teacher should know. Newbury House, New York.
- PERONARD, M.; GÓMEZ, L. PARODI, G. y NÚÑEZ, P. (1997). Comprensión de Textos Escritos: de la Teoría a la Sala de Clase. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- REMAU, A. (2001). Naturaleza Interdisciplinaria de la Didáctica del Texto. Ponencia Presentada en el Congreso Pedagogía 2001. Santiago de Cuba.
- TORDESILLA, M. (1997). De la Gramática al Discurso. De la Coordinación y la Subordinación al concepto de Dinámica Discursiva. Discurso, 21/22, Pág. 167- 182.
- VAN DIJK, T. (1999). Ideología. Barcelona, Editorial Gedisa.
- VILCHEZ, M. (2000). "Comprensión y Construcción de Texto, a través de un Enfoque Comunicativo", Cuaderno Lengua y Habla N° 2 de la Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística (CIAL). Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela.
- VILCHEZ, M.; MANRIQUE, B.; BERRIOS G.; DELGADO, A.; GARCÍA, D. (2001). Apreciación Discursiva de Variables Lingüísticas a través de un Instrumento de medición de

destreza. Ponencia presentada en XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, Barquisimeto, Venezuela.

Resultados de la encuesta sociocultural
Anexo 1. Valoración de la Lectura en los Sujetos
Patrocinantes.

Anexo 1-A				
Concepto de lectura expresado por el estudiante				
Concepto	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Como proceso	9	36	1	4
Como fuente de conocimiento	2	8	8	32
Conceptos errados	13	52	11	44
No expresaron ningún concepto	1	4	5	20
Total	25	100	25	100

Anexo 1-B				
Pregunta: ¿Cuáles son las ventajas de saber leer?				
Ventaja	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mantiene al día	4	16	2	8
Es vehículo del conocimiento	5	20	12	48
Desarrolla el intelecto	1	4	3	12
Mejora la expresión oral y escrita	4	16	3	12
Ventajas utilitarias	8	32	3	12
Respuestas no pertinentes	1	4	1	4
No expresaron ninguna ventaja	2	8	1	4
Total	25	100	25	100

Anexo 1-C
Pregunta: ¿Qué lees?

Tipo de lectura	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Texto escolar	2	8	2	8
Libros en general	5	20	12	48
Revistas	2	8	1	4
Periódicos	2	8	4	16
Varios de los anteriores	13	52	4	16
Otros	1	4	1	4
No respondieron	0	0	1	4
Total	25	100	25	100

Anexo 1-D
Pregunta: ¿Qué tipo de lectura haces fuera de tus obligaciones escolares?

Tipo de lectura	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Literatura	0	16	6	8
Periódicos	11	20	5	48
Cultura general, religión y autoayuda	4	4	4	12
Revistas de farándula y entretenimiento	5	16	6	12
Libros instructivos	1	32	1	12
Respuesta imprecisa	3	4	0	4
No informaron el tipo de lectura	1	8	3	4
Total	25	100	25	100

Anexo 1-E				
Pregunta: ¿Qué tiempo hace que no lees un libro?				
Tiempo	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Menos de 1 semana	6	24	6	24
Desde 1 semana hasta menos de 1 mes	3	12	5	20
Desde 1 mes hasta menos de 1 año	8	32	4	16
1 año o más	3	12	3	12
1 año o más	5	20	6	24
Respuesta imprecisa	0	0	1	4
No informaron				
Total	25	100	25	100

Anexo 1-F				
Pregunta: ¿Has leído algún libro la semana pasada?				
Respuesta	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	7	28	10	40
No	16	64	13	52
No respondieron	2	8	2	8
Total	25	100	25	100

Anexo 1-G				
Pregunta: ¿Qué tipo de libro leíste la semana pasada?				
Tipo de libro	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Literatura	3	12	4	16
Subliteratura	0	0	1	4
Cultura general, religión y autoayuda	2	8	1	4
Textos académicos	1	4	4	16
No respondieron	19	76	15	60
Total	25	100	25	100

Resultados de la encuesta sociocultural
Anexo 2. Valoración de la Lectura en los Padres

Anexo 2-A				
Pregunta: ¿Leen tus padres la prensa?				
Respuesta	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Si	25	100	21	84
No	0	0	3	12
No respondieron	0	0	1	4
Total	25	100	25	100

Anexo 2-B				
Pregunta: ¿Leen revistas tus padres?				
Respuesta	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Si	9	36	9	36
No	16	64	14	56
No respondieron	0	0	2	8
Total	25	100	25	100

Anexo 2-C				
Pregunta: ¿Qué tipo de revistas leen tus padres?				
Tipo de revistas	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Farándula y entretenimiento	2	8	1	4
Información y cultura general	4	16	6	24
Información técnico científica	1	4	0	0
No informaron el tipo de revistas	18	72	18	72
Total	25	100	25	100

Anexo 2-D
Pregunta: ¿Leen libros tus padres?

Respuesta	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Si	13	52	14	56
No	12	48	10	40
No respondieron	0	0	1	4
Total	25	100	25	100

Anexo 2-E
Pregunta: ¿Qué tipo de libros leen tus padres?

Tipo de libros	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Literatura	3	12	1	4
Información técnico-científica	1	4	0	0
Información y cultura general	3	12	6	24
Textos escolares y académicos	2	8	4	16
No informaron el tipo de libros	16	64	14	56
Total	25	100	25	100

Resultados de la encuesta sociocultural

Anexo 3. Datos Socio-económicos

Anexo 3-A Distribución por Sexo

Sexo	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Femenino	18	72	23	92
Masculino	7	28	2	8
Total	25	100	25	100

Anexo 3-B Distribución por Edad

Edad (años)	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
16	18	72	2	8
17	5	20	11	44
18	2	8	8	32
19	0	0	1	4
28	0	0	1	4
No informaron edad	0	0	2	8
Total	25	100	25	100

Anexo 3-C Distribución por Ingreso Familiar

Ingreso (Bs.)	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Menos de 300.000	12	48	16	64
300.001-500.000	9	36	4	16
500.001-700.000	2	8	2	8
700.001-1.000.000	1	4	2	8
1.000.001-1.500.000	1	4	0	0
Más de 1.500.000	0	0	0	0
No informaron sobre el ingreso	0	0	1	4
Total	25	100	25	100

Anexo 3-D
Distribución por Ubicación de la Vivienda

Zona	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Urbana	24	96	16	64
Marginal	0	0	2	8
Centro de la ciudad	1	4	3	12
Otra	0	0	2	8
No informaron la ubicación	0	0	2	8
Total	25	100	25	100

Anexo 3-E
Distribución por Nivel Educativo del Padre

Nivel Educativo	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
No estudió	1	4	3	12
Primaria incompleta	5	20	0	0
Primaria completa	2	8	5	20
Secundaria incompleta	7	28	4	16
Secundaria completa	1	4	3	12
Técnica incompleta	0	0	2	8
Técnica completa	3	12	2	8
Universitaria incompleta	1	4	0	0
Universitaria completa	4	16	1	4
No informaron el nivel educativo	1	4	5	20
Total	25	100	25	100

Anexo 3-F
Distribución por Nivel Educativo de la Madre

Nivel Educativo	Grupo Bachillerato		Grupo Tecnología	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
No estudió	1	4	1	4
Primaria incompleta	3	12	3	12
Primaria completa	5	20	7	28
Secundaria incompleta	5	20	6	24
Secundaria completa	4	16	0	0
Técnica incompleta	0	0	0	0
Técnica completa	3	12	1	4
Universitaria incompleta	0	0	0	0
Universitaria completa	3	12	5	20
No informaron el nivel educativo	1	4	2	8
Total	25	100	25	100