

Lingüística del texto y redacción: una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción

César A. Villegas*

En la actualidad, la Lingüística del texto pareciera brindar un camino para afrontar los problemas que en torno a la lengua escrita puedan presentar nuestros estudiantes. En virtud de ello, en la Universidad Pedagógica Libertador, de Venezuela, se llevó a cabo una investigación¹ cuyo objetivo era comprobar de qué manera la aplicación de estrategias de aprendizaje, basadas en la macroestructura semántica, mejoraba la competencia de los alumnos de Educación Superior, para la producción de textos de orden argumentativo. En este artículo, se expondrán los resultados obtenidos con los documentos (mecanismos de evaluación, independientes de los instrumentos elaborados *ad hoc*), denominados así por la investigación-acción y se compararán con las informaciones de carácter cualitativo, recopiladas durante la aplicación de las estrategias.

Textos de orden argumentativo

En esta investigación se consideró textos de orden argumentativo² u organizados de manera argumentativa aquellos textos que son el resultado material de un acto de comunicación y muestran la selección que ha hecho el sujeto de determinadas categorías lingüísticas, valiéndose para su construcción del modo de organización argumentativo; poseen como macrofunción **ofrecer argumentos sobre una tesis esgrimida con la intención de convencer al receptor y lograr su adhesión a la conclusión**

* Profesor de Lengua Española y Magister en Lingüística de la Universidad Pedagógica Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Miembro del Departamento de Castellano, Literatura y Latín de esa Universidad y del equipo del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB). Coordinador de la Especialización y de la Maestría en Lectura y Escritura, de la cual es docente en el Área de lingüística y metodología de la investigación.

¹ Este estudio formó parte de una investigación que constituyó la tesis de grado para obtener el título de Magister en Lingüística. Fue asesorada por la M. Sc. Lucía Fraca de Barrera.

² Esta definición se sustenta en la de Charaudeau (1993, p.634) con las correspondientes adaptaciones: représente le résultat matériel de l'acte de communication. Il témoigne des choix conscients (ou inconscients) que le sujet parlant a fait dans les catégories de langue et les modes d'organisation du discours en fonction des contraintes imposées par la situation.

a la se llega, con lo cual se evidencia un exigente nivel de análisis. Está claro que en este tipo de textos puede haber otros órdenes discursivos distintos del argumentativo, pero cuya función sirve de soporte a la macrofunción enunciada.

Macroestructura semántica

De acuerdo con el modelo de procesamiento cognoscitivo del discurso propuesto por van Dijk, cuando el individuo lee un texto, va procesando las proposiciones y va infiriendo o construyendo macroproposiciones. Las proposiciones son la información conceptual que contienen las oraciones o cláusulas (van Dijk, 1990, p.54), en tanto que las macroproposiciones son las construcciones semánticas que forman parte de la macroestructura, y que se derivan o son fuente de proposiciones. Ello se logra a través de las macroestrategias de comprensión y las de producción. Estas últimas, únicas de interés para los límites de este estudio, son a) **adjunción**: se añaden proposiciones con detalles a las macroproposiciones centrales; b) **particularización**: basándose en ideas generales, se elaboran otras que las complementan (ideas parciales); c) **especificación**: el marco de conocimientos se constituye en un banco que permite al individuo la deducción de informaciones. Van Dijk (1990, p.56) sostiene que estas macroestrategias constituyen "reglas de proyección semántica o transformaciones de nivel más alto", es decir, poseen una función de resumen y transformación, y tienen carácter recursivo: una macroproposición puede ser ampliada a un conjunto de (macro)proposiciones y éstas a su vez a distintos subconjuntos.

Las (macro)proposiciones poseen un valor estructural. Ello obedece a que la macroestructura tiene una organización jerárquica (van Dijk, 1990, p.56), que puede ser representada por medio de un diagrama arbóreo, en términos lingüísticos, o de un mapa de conceptos, en términos psicológicos. Sin embargo, no todos los autores creen que la macroestructura tiene un carácter jerárquico (Sánchez, 1993, p.74). Para Charolles (1978, p.12), la macroestructura posee una organización que depende del orden de aparición de las macroproposiciones que la integran. Una idea se vincula con la anterior (precedencia) y la siguiente se deriva de la que se le antepone (consecuencia). Como para este autor no hay distinción entre una coherencia microestructural y una macroestructural, él establece que las reglas que definen la

microcoherencia son las mismas que las que determinan la coherencia de las macroproposiciones; en consecuencia, un texto es macroestructuralmente coherente cuando las secuencias lo son microestructuralmente. De allí se puede deducir que las macroproposiciones no están vinculadas jerárquicamente (o al menos no sólo jerárquicamente), sino linealmente, entre otros recursos, por medio de lo que podría denominarse una progresión temática macroproposicional. Es decir, hay un encadenamiento temático entre las macroproposiciones de un texto, al estilo del que se produce con la progresión temática entre los enunciados de un párrafo. En realidad, quizá la diferencia entre la posición de van Dijk y la de Charolles se centre en que éste pareciera inclinarse más hacia el producto, en tanto que van Dijk hacia el proceso.

En todo caso, la formulación de la macroestructura semántica obedece a los dos niveles: lineal y jerárquico. No se olvide que la macroestructura es la representación teórica y mental del tópico o tema del texto y, desde el punto de vista cognoscitivo, una de sus funciones es la de organizar la información, durante el procesamiento y en la memoria (van Dijk, 1984, p.213). La macroestructura determina si un texto es o no coherente: sólo si es posible construir una macroestructura de él puede decirse que ese texto tiene coherencia.

Diseño de investigación

El estudio que aquí se presenta es una investigación-acción. Como esta clase de investigación se interesa por problemas prácticos cotidianos, y no por teóricos (Elliot, 1984:1), se busca perfeccionar la calidad de la acción dentro de una situación conflictiva (1986:23), entendida ésta como la carencia de competencias, por parte de los alumnos, para la producción de textos de orden argumentativo. Los pasos que se siguieron fueron (Elliot, 1986:13): a) diagnosticar una situación conflictiva para la práctica; b) diseñar estrategias para resolver esa situación; c) aplicar y evaluar las estrategias; y d) realizar un nuevo diagnóstico de la situación.

Población y muestra

La población o universo eran los alumnos de Educación Superior, específicamente del Instituto Pedagógico de Caracas, de la Universidad Pedagógica Libertador. La muestra definitiva del estudio estuvo constituida por 16 estudiantes, por cuanto se buscaba hacer un estudio más bien intensivo antes que extensivo. Estos estudiantes cursaban el primer semestre y pertenecían, en general, a un nivel socioeconómico medio. Los criterios imperantes para su selección fueron conceptuales y situacionales, característicos de la investigación cualitativa (Martínez, 1993:54). El estudio se llevó a cabo en un ambiente propio de la educación formal, lo cual permitió conservar las condiciones normales de aprendizaje, aspecto que contribuyó con la validez ecológica de los resultados.

Técnicas de recolección de la información³

Documentos: evaluaciones escritas. En la investigación acción los llamados documentos pueden proporcionar una información relevante en torno al problema que se está tratando (Elliot, 1986:33). En este estudio, se consideraron como documentos las evaluaciones escritas que los estudiantes presentaron a lo largo del curso, pues ellas eran indicadores claros de la evolución, involución o neutralidad en las competencias de los alumnos, en relación con las estrategias de aprendizaje aplicadas. Constituían registros de la producción escrita de los alumnos, propios de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y no externos a ellas. Así, los datos se obtuvieron por medio de técnicas que conservaban la validez ecológica. Los sujetos de esta investigación rindieron dos exámenes, uno al inicio del ciclo de estrategias de aprendizaje y otro al finalizar.

Apuntes del profesor y observaciones de los alumnos. La otra técnica con la que se compararon los resultados obtenidos con los documentos fueron los apuntes del profesor y los juicios de los alumnos. En cuanto a los primeros, constituyeron observaciones que el investigador fue anotando, a medida que se

³ En la investigación global se diseñó además un instrumento, cuya finalidad fue diagnosticar las competencias de entrada al ciclo de estrategias de aprendizaje y las de salida, con la intención de evaluar la efectividad de las mismas. Es decir, funcionó como pretest y como postest. Los resultados obtenidos con él, congruentes en general con los que aquí se exponen, se presentan en otro informe, ya terminado.

desarrollaban las clases. Estos apuntes contenían información relativa a percepciones, interpretaciones, explicaciones... sobre las estrategias de instrucción empleadas, que pudieran servir de ayuda en el momento de reconstruir una situación y de analizarla (Elliot, 1986:32). Una de las variables de esta técnica, muy empleada en esta investigación, fue anotar los comentarios que hacían entre sí los alumnos, en el momento de desarrollar las actividades correspondientes a las estrategias (Elliot, 1986:37). Además, el investigador observaba, en la medida de lo posible, sin que los participantes se dieran cuenta (Debus y Porter/Novelli, s/f, p.15), las reacciones que ellos tenían ante los ejercicios que se les presentaban, para establecer cuáles resolvían con mayor facilidad, cuáles no parecían resultar útiles... Las notas eran ampliadas luego de la sesión, a fin de complementarlas o reorientarlas (Martínez, 1993:66).

Las observaciones de los alumnos eran importantes porque, en la investigación-acción, las impresiones de los participantes respecto a las acciones que han enfrentado son de alta utilidad, por cuanto permiten interpretar el proceso y muestran la comprensión que tienen los estudiantes sobre las estrategias (Elliot, 1986:19 y 20). En este estudio se perseguía que con estos datos se obtuvieran ideas de los estudiantes sobre las estrategias, que facilitarían la evaluación de su efectividad. En virtud de esto, al finalizar la aplicación de cada grupo de estrategias de aprendizaje, se les pedía a los participantes que opinaran qué les habían parecido las actividades, qué les cambiarían, qué les añadirían, si consideraban que eran útiles o que podían ser eliminadas.

Estrategias de aprendizaje

En las siguientes líneas se expondrá un resumen de las estrategias de aprendizaje en función del proceso cognoscitivo que se pretendía que los alumnos perfeccionasen:

a) **Proceso cognoscitivo: elaboración.** Este proceso mental consiste en formular una construcción simbólica sobre la base de la información que se está procesando (Poggioli, 1989: 289). En esta investigación se implementaron actividades como:

1. A medida que se leía oralmente un texto, se reconstruía cada una de las macroproposiciones que lo integraban, de manera tal

que al final de la lectura se había hecho la reconstrucción de la macroestructura semántica del texto.

2. Se dio un texto en el que, al lado de cada párrafo, estuviese una reconstrucción de una macroproposición que se pudiese derivar del mismo. El texto era leído oralmente por los estudiantes, comparando cada macroproposición con el párrafo del cual era extraída y analizando cuál podría haber sido el proceso para llegar a ella (omisión de detalles, generalización...).
3. En varias sesiones, los alumnos reconstruyeron las macroproposiciones de distintos textos. Luego esta actividad fue discutida en clase.

Todas las actividades tenían como propósito lograr que los estudiantes reconstruyeran la macroestructura semántica de los textos leídos. Así, se partía de la comprensión de textos de orden argumentativo para acceder luego a la producción.

b) **Proceso cognoscitivo: organización.** Implica la utilización de algunos procedimientos que transformen la información procesada en formas más fáciles de comprender y, en consecuencia, de producir. En este proceso mental se destaca la construcción de conexiones internas (Poggioli, 1989, p.293). En este estudio, se pusieron en práctica actividades como:

1. Se entregó a los alumnos un mapa de conceptos elaborado sobre la base de las macroproposiciones del texto manejado en a.2. Se discutió esencialmente sobre la jerarquización de las mismas y sobre las forma como se relacionaban.
2. Sobre la base de las macroproposiciones reconstruidas en algunos textos de la actividad a.3., cada alumno debía elaborar un mapa de conceptos, jerarquizando las ideas clave de la lectura. En el caso de la primera lectura se procedió a confeccionar en grupo un mapa de conceptos, con base en los distintos mapas construidos por los participantes; a medida que se iba realizando se discutió sobre la jerarquización de las ideas y su relación.
3. Con los textos que no fueron trabajados a través de mapas de conceptos se abordó el desarrollo lineal de los argumentos (la progresión temática macroproposicional), de manera tal que los sujetos establecieran que las ideas de un texto no sólo están jerarquizadas, sino que además pueden estar relacionadas de manera lineal.
4. Los participantes debían escribir un ensayo sobre la base de cada mapa de conceptos trabajado. Para ello, debían ir empleando macroestrategias de producción (adjunción, particularización y especificación). El facilitador orientó la discusión, a fin de aclarar en qué consiste cada una de estas macroestrategias y los sujetos procedieron a ejemplificarlas.

5. En el caso de los textos analizados en cuanto a la progresión temática macroproposicional, los alumnos debían identificar la tesis del autor y compararla con cada uno de los argumentos que la explicaban, para establecer cómo se relacionaban y para determinar la conclusión a la que el autor llegaba. También se trabajó con textos que contenían al mismo tiempo argumentos y contraargumentos sobre una tesis (por ejemplo, criterios sobre la superioridad cultural de Estados Unidos y luego, sobre la base de estos mismos fundamentos, desmentir tal primacía), para establecer la conclusión a la cual se llegaba. Finalmente, los estudiantes debían escribir un ensayo sobre la base de las macroproposiciones reconstruidas para cada texto, vinculando las ideas por medio de la progresión temática macroproposicional.
6. Los estudiantes debían comparar las ideas contrapuestas presentes en distintos ensayos leídos, referidos a un mismo tema, para cotejarlas en función de sus diferencias y de la tesis, los argumentos y la conclusión que respaldaban a cada texto. Todas estas actividades se proponían que los estudiantes construyeran conexiones entre las macro-proposiciones básicas de un mismo ensayo y entre las macroproposiciones de distintos ensayos leídos que abordasen un mismo tema. Esto tenía como finalidad que luego pudieran producir un texto que integrara las macroproposiciones de manera jerárquica y linealmente.

c) **Proceso cognoscitivo: integración.** Estrategia mental que consiste en la incorporación de los juicios y valores del sujeto (Morles, 1986). Este proceso cognoscitivo era de vital importancia, por cuanto el sistema axiológico de los estudiantes cobraba relevancia, al trabajar con textos de orden argumentativo. En este trabajo, se desarrollaron actividades como:

1. Los participantes debían discutir sobre las ideas de algunos textos leídos, interpretándolas y criticándolas. Posteriormente, debían emitir juicios analíticos personales sobre la tesis, los argumentos y la conclusión del autor. Algunos indicadores que se manejaron fueron: utilidad de la tesis, vigencia, confrontación entre la tesis y el estado real, calidad de las explicaciones, validez de las relaciones de causas-consecuencias, de las comparaciones, carácter opuesto a los juicios del participante, entre otros que pudieran orientar al estudiante a asumir algún aspecto que comentar o sobre el cual basar sus opiniones.
2. Los sujetos debían escribir un ensayo, en el que defendieran la tesis, los argumentos y la conclusión expuestos en los textos de la actividad b.5. Por ejemplo, debían sostener que las soluciones a los problemas de América estaban en Europa como centro cultural. Luego debían redactar otro ensayo, en el que se

opusieran a esta tesis, a estos argumentos y a esta conclusión. Para ambos casos, era indispensable que los participantes incluyesen en su redacción sus juicios analíticos y su opinión. De esta manera, se perseguía que se percataran de que los planteamientos de un texto argumentativo son controvertibles y, en buena medida, de carácter subjetivo, pues dependen del marco de valores del autor. Asimismo, en su redacción debían tener en cuenta la jerarquización de las ideas y la vinculación lineal de las mismas.

Con estas actividades se perseguía que los alumnos analizaran, comentaran y criticaran las macroproposiciones básicas de ensayos leídos, a fin de que luego pudieran producir un texto que integrara estas macroproposiciones con sus juicios y valores.

Para finalizar con la presentación de las actividades, es conveniente aclarar que estas estrategias están separadas por razones de claridad de la exposición, pues en el proceso de enseñanza aprendizaje se abordaron simultáneamente.

Resultados obtenidos y discusión

En cuanto a los apuntes del profesor y las observaciones de los alumnos. Estos datos se recogieron durante el proceso de aplicación de las estrategias de aprendizaje a través de la valoración de las distintas actividades previstas para cada una. Por razones de relevancia, sólo se exponen las conclusiones derivadas de los dos mecanismos.

Sobre la **estrategia de aprendizaje (a)**, las actividades ejemplificaron bien el proceso de reconstrucción de las macroproposiciones durante la comprensión de un texto. Al inicio esta estrategia resultó difícil por lo cual fue conveniente hacer la reconstrucción oralmente. En general, las macroproposiciones reformuladas por los distintos alumnos contenían la misma información y cuando no, la actividad resultó provechosa, porque se podía discutir sobre las diferencias y llegar a un consenso. Estas actividades facilitaron la comprensión de los textos y, en cuanto a la producción, ayudaron a los estudiantes en el proceso de planificación (seleccionar las ideas más relevantes).

En lo atinente a la **estrategia de aprendizaje (b)**, en general, los mapas de concepto permitieron representar la jerarquización de las ideas y la relación entre ellas. Su empleo en la planificación de la escritura no fue fácil en las primeras oportunidades. Paulatinamente, los participantes aprendieron que los mapas debían contener las ideas más relevantes y necesarias para poder formular la macroestructura semántica de un texto. Ayudó para ello la identificación de los argumentos y la tesis de los ensayos leídos. En cuanto a las actividades sobre la progresión temática macroproposicional, la explicación inicial, aunque clara, no fue suficiente como para que los alumnos logran implementarla en sus redacciones.

Respecto a la **estrategia de aprendizaje (c)**, el análisis de la tesis y de los argumentos de un texto también facilitó comprender mejor los contenidos de los ensayos leídos y, a su vez, ayudó en la selección de las ideas que los alumnos podían analizar y sobre las que podían opinar. Sin embargo, incluir el análisis y su opinión no resultó fácil. Esto podría explicarse por la complejidad misma del orden argumentativo, y en consecuencia, de los textos que se nutren de él. Por ello, habría que pensar que ésta es una competencia sobre la que, a través de las estrategias de aprendizaje, sólo pudo iniciarse su adquisición. Asimismo, parece prudente asumir que posteriormente los participantes la irán desarrollando, en la medida en que se enfrenten a lo largo de su vida con textos de este tipo.

En cuanto a los documentos. Los documentos (exámenes) fueron evaluados sobre la base de criterios estrictamente cualitativos (Martínez, 1993, cps. V y VI). Se procedió a analizar los contenidos de los exámenes, a establecer categorías y, finalmente, a determinar relaciones entre ellas, con lo cual se formularon algunas interpretaciones.

▲ Nivel descriptivo sobre la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo.

En la primera prueba se pudo observar que, en cuanto a **expresión de ideas**, la mayoría de los alumnos poseía competencias para ampliar las ideas principales de su ensayo, a través de la explicitación de detalles y del desarrollo de ideas secundarias complementarias. Sin embargo, y a pesar de que los estudiantes tenían claro el tema sobre el que iban a redactar, sus composiciones apenas versaban sobre pocas ideas, no abordaban

todas las que pudieran resultar necesarias. En la segunda prueba, se observó que todos los participantes ampliaban sus ideas principales añadiendo detalles, no obstante, les resultaba difícil desarrollar sus conceptos por medio de ideas secundarias complementarias, aunque, en comparación con el primer examen, lo hicieron más alumnos y con mayor explicitación de ideas secundarias. También pudo comprobarse que los estudiantes expresaron en su ensayo gran cantidad de ideas (al contrario que en la primera oportunidad), lo cual mostraba que tenían muy bien delimitado el tema del ensayo que iban a redactar.

En lo referido a la **relación entre las ideas**, en el primer examen un poco más de la mitad de los participantes vinculaba sus ideas; el resto redactó textos con poca coherencia por una ausencia casi total de relación entre los conceptos expresados. Esto pareció deberse a que los sujetos obedecían a un proceso de escritura espontánea. En la segunda prueba, la mayoría de los alumnos relacionaba las ideas que escribía, a excepción de cuatro casos, que parecían seguir obedeciendo a una escritura espontánea. Los estudiantes que vinculaban sus conceptos parecían haber planificado su texto, pues obedecían a la estructura de un posible mapa de conceptos preliminar. En la mitad de las composiciones, se evidenció una alta coherencia, puesto que, además de esta vinculación, las ideas estaban hiladas a través de la progresión temática macroproposicional. Este proceso, que no se evidenció en la primera prueba, hizo muy coherentes las redacciones, pero se pudo observar que resultó de alto nivel de complejidad, pues no se manifestó sino en la mitad de los participantes.

En lo que respecta a la **estructura del texto**, se encontró que en la primera prueba, la mitad de los sujetos elaboró una introducción (con el planteamiento de la tesis) claramente redactada. El desarrollo (con los respectivos argumentos) estuvo elaborado como tal en la mayoría de los casos, pero no así en seis sujetos, en los que parecía confundirse con la introducción y la conclusión. En cuanto a ésta, sólo fue elaborada con precisión por dos participantes. En la segunda prueba, sólo tres sujetos no redactaron una introducción; en otros tres casos, no hubo un desarrollo claramente estructurado. En lo que respecta a la conclusión, en seis ensayos no se encontró.

En lo concerniente a los **problemas de redacción que conducían a confusión en el receptor**, se observó que, en el primer examen, la mayoría de los alumnos cambiaba bruscamente de una idea a otra. Asimismo, la mayor parte de los estudiantes presentaba muchas ideas cuya redacción conducía a que el lector tuviera dificultades para entender con precisión cuál era la idea desarrollada. En la segunda prueba, en la mayoría de los sujetos no se observaron cambios bruscos de ideas. De igual manera, los participantes escribieron menos ideas redactadas de manera poco clara.

Sobre los **problemas de expresión que evidenciaban poco dominio del contenido**, se encontró que, aunque escasos, algunos participantes redactaban muchas frases, pero que en realidad no tenían ningún significado preciso o éste era muy vago, es decir, "escribían mucho sin decir nada". De igual manera, se observó que casi la mitad de los sujetos confundía una idea con otra al redactar sus textos. También, aunque en muy pocos casos, se halló que los estudiantes repetían las ideas constantemente y de manera innecesaria. Estas características permitieron inferir que los alumnos no dominaban los conceptos de los contenidos manejados. La repetición de ideas se conservó en el segundo examen, en los mismos tres sujetos en los que se reflejó en el primero, lo cual pareciera indicar que interfirieron razones de carácter cognoscitivo e intelectual y que las conductas de entrada parecieron influir en el provecho que los estudiantes pudieron obtener de las estrategias de aprendizaje aplicadas. En cuanto a la confusión de una idea con otra y redactar muchas frases sin significado, su ocurrencia se redujo casi totalmente.

▲ Nivel de relación entre las categorías sobre la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo.

En esta sección, se procederá a establecer relaciones entre las categorías expuestas, de manera tal que se puedan obtener proposiciones explicativas de los resultados hallados.

I. Estructura del texto y problemas de expresión que evidenciaban poco dominio del contenido. Los estudiantes menos competentes para la producción textual (quienes escribieron los ensayos menos coherentes) no parecían tener un dominio suficiente del contenido que iban a desarrollar. Quienes así procedían no podían, lógicamente,

elaborar una estructuración del ensayo. En la segunda prueba, la mayoría de estos sujetos pareció superar estos problemas.

II. Relación entre las ideas y problemas de expresión que evidenciaban poco dominio del contenido. En el caso de los alumnos menos competentes, no parecía haber un proceso de planificación de la escritura y, en consecuencia, no había interconexión de las ideas. Era obvio que ello también se debía a que no se pueden vincular las ideas que no se tienen claras. Esta ausencia de precisión conceptual se traducía en el prototipo “hablar mucho sin decir nada” y en la confusión de una idea con otra. Como privaba una falta de planeamiento, la redacción de estos estudiantes lucía como una escritura espontánea, o sea, escribían lo primero que se les venía a la mente, aunque poco tuviese que ver con el tema, no dijese nada o no se relacionase con todo lo dicho. Aunque esta actitud mermó en la segunda prueba, se mantuvo en tres estudiantes.

III. Relación entre las ideas y problemas que conducían a confusión en el receptor. Los estudiantes menos competentes no vinculaban las ideas que desarrollaban. Esto hacía que, aunque en general los conceptos fuesen correctos, se dificultase su comprensión por parte del lector, al encontrarse con cambios bruscos de las ideas que iban leyendo. En la segunda prueba, los textos de aquellos estudiantes que no tenían las ideas vinculadas entre sí, poseían párrafos cuyos conceptos no estaban claramente redactados y, en consecuencia, el lector no podía derivar de ellos ningún contenido significativo. Es decir, había una relación entre el hecho de que las ideas no estuvieran claramente redactadas con que no estuvieran vinculadas.

IV. Estructura del texto y expresión de ideas. Los alumnos más competentes para la producción textual (aquellos que escribieron los mejores ensayos) parecían valerse de una clara estructuración del texto. El desarrollo de los argumentos era más coherente en la misma medida en que los estudiantes ampliaban las ideas principales a través de detalles o por medio de ideas secundarias que se complementaban entre sí. Al finalizar el ciclo de estrategias de aprendizaje, se evidenció un mayor número de alumnos en los que se establecía esta relación. Asimismo, en el segundo examen parecía que los alumnos más competentes habían

planificado su texto tomando en consideración muchas de las ideas necesarias para su redacción. Incluso esto se dio en algunos alumnos que en la primera evaluación no consideraron todos los conceptos requeridos para elaborar su ensayo.

V. Estructura del texto y relación entre las ideas. Los escritos de los alumnos más competentes para la producción textual parecían responder a la estructura del ensayo (en términos de introducción-tesis, desarrollo-argumentos y conclusión), que posibilitaba una mayor vinculación entre las ideas expresadas. Era obvio que imperaba una fase de planificación de la escritura. Esta relación de causa-efecto se manifestó en la mayoría de los alumnos en la segunda prueba.

VI. Expresión de las ideas y relación entre ellas. Los alumnos más competentes recurrían a la ampliación de sus ideas a través de detalles o por medio de ideas secundarias complementarias. Formalmente, esta vinculación, que como se vio en V, parecía obedecer a una planificación, aparentemente respondía a la estructura de un mapa de conceptos, como los aplicados en las actividades del ciclo de estrategias de aprendizaje. Las observaciones señaladas se evidenciaron en un mayor número de casos en la segunda prueba, en la que, además, se constató que la mitad de los alumnos, aparte de relacionar las ideas por medio del mapa de conceptos, las conectaban a través de una progresión temática macroproposicional a medida que las iban redactando. De igual manera, los textos desarrollaban una numerosa cantidad de ideas, necesarias para hacer el texto coherente, explicativo y explícito.

Finalmente, parece importante destacar que la categoría que guardó mayor cantidad de vinculación con las otras fue la referida a la relación entre las ideas, lo cual parece evidenciar su importancia para la producción de textos escritos coherentes y, a su vez, la relevancia de un trabajo claro, constante y explícito en el campo pedagógico.

Conclusiones

En primer lugar, las estrategias de aprendizaje contribuyeron a que los participantes adquirieran habilidad para dominar el contenido de lo que iban a redactar. Esto se deduce del hecho de que, en el segundo examen, dejaron de evidenciarse los casos de escribir muchas cosas sin que tuvieran un significado preciso; confundir las distintas ideas entre sí; y repetir las ideas que manejaban de manera constante e innecesaria. Subsanan, en general, estas dificultades permitió que los alumnos elaborasen una estructura del ensayo, aprendiendo a vincular sus ideas y a hacer uso de los mapas de conceptos macroproposicionales.

De igual manera, las estrategias ayudaron a los sujetos a ampliar las ideas generales a través de detalles o por medio de ideas secundarias que se complementaban entre sí, lo cual facilitó, a su vez, la conformación de una estructura en los ensayos.

El hecho de que los participantes hubiesen desarrollado habilidades para manejar un mayor número de ideas, necesarias para la formación de la macroestructura semántica de su texto, también pareció tener vinculación con las estrategias de aprendizaje referidas a mapas de conceptos macroproposicionales y, aunque en menor grado, a la progresión temática macroproposicional. Esto a su vez pareció repercutir en la calidad y la relación entre las ideas expresadas y, también, en la posibilidad de elaborar la estructuración de los textos en una introducción, un desarrollo y una conclusión. Sin embargo, esto último no pareció ser, en realidad, sino una secuela indirecta, pues los logros alcanzados no son tan evidentes como en los demás casos.

Por otro lado, las competencias de entrada de los alumnos parecieran influir, en general, en el provecho que un estudiante pueda tener de las estrategias de aprendizaje aplicadas: a mayores competencias de entrada, mejor provecho, lo cual no implica que quienes tuvieran menores competencias de entrada no alcanzaron logros.

Esto explica la existencia de dos grupos de estudiantes, en cuanto a su dominio en la producción de la lengua escrita: los alumnos más competentes (quienes estructuraban un ensayo en partes o categorías superestructurales, planificaban las ideas que

desarrollarían y las relacionaban jerárquica y/o linealmente, las ampliaban a través de detalles o ideas secundarias completentarias...); y b) los alumnos menos competentes (quienes tenían poco dominio del tema, evidenciaban problemas de expresión, como repetición innecesaria de ideas, redacciones confusas, no estructuraban su ensayo en partes o categorías superestructurales y no vinculaban las ideas o lo hacían muy poco). Luego del ciclo de estrategias de aprendizaje, algunos alumnos de este último grupo superaron en buena medida sus dificultades. Esto, creemos, evidencia que en la Universidad Pedagógica y en las escuelas de educación hay que tener mucho cuidado en la selección de los aspirantes, por cuanto hay que elegir aquellos que, aunque tengan escasas competencias de entrada, posean potencialidades para desarrollarlas y perfeccionarlas. Estas instituciones no pueden seguir escogiendo a cualquiera, pues cada vez más podemos encontrarnos con alumnos cuyas competencias de entrada son tan bajas que jamás podrán superarlas y, en el peor de los casos, logren graduarse y pasen a ser unos educadores con carencias tan grandes que no puedan orientar a nuestros alumnos de educación básica y media diversificada.

En segundo lugar, y en cuanto a las evaluaciones obtenidas por los juicios del profesor y las observaciones de los alumnos, hubo una coincidencia entre estos datos y las evaluaciones de las estrategias. En general, con estas valoraciones se determinó que las estrategias de aprendizaje referidas al establecimiento de las macroproposiciones facilitaron la comprensión de los textos leídos y la selección de las ideas a producir. Las referidas a los mapas de conceptos macroproposicionales parecieron permitir la determinación de la relación entre estas ideas y mejorar su recuerdo a largo plazo (de acuerdo con el juicio de los alumnos). La relación a través de la progresión temática macroproposicional resultó mucho más compleja que por medio de la jerarquización. Pareciera ser que en realidad lo que privó fue que el mapa de conceptos actuaba como una guía visual preliminar, en tanto que la progresión temática macroproposicional debía ser establecida de manera inmediata, antes de escribir la idea siguiente, en la mente del autor, por lo cual podía ser fácilmente olvidada.

Finalmente, los resultados analizados evidenciaron que los alumnos desarrollaron sus competencias para la formulación de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo,

pues, perfeccionaron estrategias cognoscitivas de elaboración (identificar las macroproposiciones necesarias para escribir un texto), de organización (construir relaciones entre las macroproposiciones) y de integración (construir vinculaciones entre las macroproposiciones y el sistema axiológico de los alumnos).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (1994) **Tipos de escrito II: Exposición y argumentación**. Madrid, Arco/Libro.
- Barrera, L y L. Fraca de Barrera (1991) **Psicolingüística y desarrollo del español**. Caracas, Monte Ávila.
- Charaudeau, P. (1993) **Grammaire**. París, Hachette.
- Charolles, M. (1978) Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. En **Langue Française**, Nº 38. París, Larousse.
- Debus, M. y Porter/Novelli (s/f) **Manual para excelencia en investigación mediante grupos focales**. Washington, Academy for Educational Development.
- Elliot, J. (1984) **Métodos y técnicas del investigación-acción en las escuelas**. (Material mimeografiado) España, Seminario de Formación realizado en Málaga.
- Elliot, J. (1986) **Investigación-acción en el aula**. España, Generalitat Valenciana.
- Kaufman, A. y M. E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.
- Martínez, M. (1993) **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. Caracas, Trillas.
- Morles, A. (1986) "Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura." En **Lectura y Vida**, Año 7, 2,15-20.
- Poggioli, L. (1989) Estrategias cognoscitivas: la revisión teórica y empírica. En Puente, Poggioli y Navarro (comp.) **Psicología cognoscitiva**. Caracas, Mc Graw Hill Interamericana de Venezuela.
- Salcedo, H. (1994) **Los paradigmas positivista e interpretativo fenomenológico y su influencia en investigación y evaluación educacionales: hacia una alternativa**. Conferencia pronunciada en el Primer Encuentro de Gerentes de Investigación. Maracay, UPEL-VIP-IPR Mácaro.
- Sánchez, I. (1993) **Hacia una tipología de los órdenes del discurso**. Trabajo presentado para el ascenso a la categoría de profesor titular, sin publicar. Caracas, UPEL- IPC.
- Smith, F. (1990) **Para darle sentido a la lectura**. Madrid, Visor.
- Szczurek, M. (1989) "La estrategia instruccional." En **Investigación y Posgrado**, Vol. 4, 2, Caracas, UPEL-VIP.
- van Dijk, T. (1983) **Estructuras y funciones del discurso**. México, Siglo XXI.
- van Dijk, T. (1984) **Texto y contexto**. Madrid, Cátedra.
- van Dijk, T. (1990) **La noticia como discurso**. Barcelona, Paidós.

- van Dijk, T. (1992) **La ciencia del texto**. Barcelona, Paidós.
- Villegas, C. (1996) "Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo."
Trabajo para el título de Magister en Lingüística, sin publicar.
Caracas, UPEL-IPC.