

La estructuración discursiva por medio de la progresión temática: una validación de estrategias de aprendizaje¹

César Villegas

Universidad Pedagógica Libertador

Este artículo sintetiza los resultados de una investigación-acción, cuyo objetivo fue comprobar cómo la aplicación de estrategias de aprendizaje mejoraba la competencia de los alumnos para la producción de textos de orden argumentativo. Se hace una presentación de aspectos teóricos sobre la progresión temática, por constituir el sustento lingüístico de las estrategias. Desde el punto de vista psicológico, las actividades pedagógicas se fundamentaron en los procesos cognoscitivos de elaboración y organización. Entre las conclusiones más relevantes, se encuentra que con las actividades de aprendizaje, los alumnos desarrollaron estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que los ayudaron a mejorar sus competencias para la producción de la lengua escrita: aprendieron a identificar las vinculaciones entre los enunciados y a construir relaciones entre los mismos por medio de la progresión temática.

Abstract

This paper synthesizes the results of an action-research whose objective was to demonstrate how the application of learning strategies improved the student's competence to produce argumentatives texts. It presents theoretical aspects about the thematic progression since it constitutes the linguistic support of the strategies. From the psychological perspective, the pedagogical activities are based on the cognitives processes of elaboration and organization. One of the most important results, is the fact that the students developed cognitives and

metacognitives strategies that helped them to improve their writing competences: they learned to identify the links between the sentences and to construct connections between them through the thematic progression.

1. Modelo metodológico

Como investigación que buscaba, ante todo, brindar soluciones a las dificultades en la escritura de los estudiantes de Educación Superior, este trabajo puede ser considerado como un tipo de investigación-acción, que intentaba indagar en un fenómeno social. Como esta clase de investigación se interesa por problemas prácticos cotidianos, y no por teóricos (Elliot, 1984, p. 1), se buscaba perfeccionar la calidad de la acción dentro de una situación conflictiva (1986, p. 23), entendida ésta como la carencia de competencias, por parte de los alumnos, para la producción de textos de orden argumentativo.

Siguiendo los principios de la investigación cualitativa, en este estudio existió una relación muy especial entre el investigador y los sujetos estudiados: no eran independientes (Salcedo, 1994, p. 5), por cuanto el investigador no podía obviar su influencia en la realidad analizada, ya que era parte de ella.

La investigación-acción puede valerse de la metodología de cualquier otro tipo de investigación (Elliot, 1986, p. 13) y sus pasos son:

- a. diagnosticar una situación conflictiva para la práctica,
- b. diseñar estrategias para resolver la situación,
- c. aplicar y evaluar las estrategias, y
- d. realizar un nuevo diagnóstico de la situación.

Estos pasos se cumplieron durante el desarrollo de la presente investigación.

Muestra

La muestra definitiva del estudio estuvo conformada por dieciséis (16) alumnos, quienes participaron en todas las actividades previstas para la investigación. Cursaban la asignatura **Lengua Española I**, del primer semestre de la especialidad de Idiomas Modernos del I.P.C., y pertenecían en general a un nivel socioeconómico medio. Este grupo estaba formado por doce (12) hembras y cuatro (4) varones y sus edades oscilaban entre 17 y 33 años, siendo la edad promedio 21 años y las edades más frecuentes 18 y 19 años; la mitad de los alumnos estaba por debajo de los 20 años.

La selección de la muestra obedeció a la metodología de la investigación

cualitativa (Martínez, 1993, p. 54), por cuanto la investigación-acción es un tipo de ella. Los criterios que privaron fueron **conceptuales y situacionales**, pues no fue una selección aleatoria, sino que se trabajó con un grupo asignado al docente en las condiciones normales en las que estos actos ocurren, lo cual propicia la observación en contextos reales, no afectados por las preconcepciones ni las manipulaciones del investigador. El estudio se llevó a cabo en un ambiente propio de la educación formal; esto permitió conservar las condiciones normales de aprendizaje, aspecto que contribuyó con la validez ecológica de los resultados.

Instrumento de recolección de la información²

El instrumento tenía por finalidad diagnosticar las competencias de entrada al ciclo de estrategias de aprendizaje y las de salida, a fin de evaluar la efectividad de las mismas. Es decir, funcionó como pretest y como postest. Sobre la base de la teoría sobre elaboración de instrumentos y de un banco de lecturas relacionadas con las manejadas en las estrategias, se confeccionaron dos versiones (Aroca, 1989, p. 28), cada una con las mismas instrucciones. Fueron sometidas a una aplicación piloto, con alumnos que cursaban la asignatura **Lengua Española I** y que iniciaban sus estudios en el I.P.C., en la especialidad de Idiomas Modernos. Con ello se procuraba duplicar las mismas características de la muestra definitiva del estudio.

Antes de la aplicación piloto, se elaboraron los criterios para la evaluación de las respuestas que los alumnos debían dar. Del procesamiento de los datos obtenidos, se obtuvieron criterios para la elaboración definitiva del instrumento. Su versión definitiva quedó constituida por tres textos de orden argumentativo. El primero actuaba como motivador para activar algunos conocimientos previos del alumno, los cuales eran necesarios para responder una pregunta, elaborando un texto de orden argumentativo. El segundo y el tercero estaban acompañados por tres planteamientos: uno exigía que el alumno produjese un texto que contuviera las macroproposiciones más relevantes de la lectura, los otros dos requerían del estudiante la identificación de una macroproposición específica dentro de la lectura, el establecimiento de su relación con el resto de la misma y la producción de un texto con el que respondiera una pregunta, integrando su visión sobre el tópico. También con la aplicación piloto fueron revisadas las instrucciones y los parámetros de evaluación de las respuestas. De esta manera, y siguiendo los planteamientos teóricos, si el participante lograba conformar la macroestructura semántica de un texto de orden argumentativo, se debía a que había conseguido a su vez la estructuración por medio de la progresión temática.

2. Marco teórico

Esta investigación se sustenta en la fase de estructuración del modelo de Van Dijk (1990). Esta fase consiste en la elaboración del significado de las proposiciones, que serán vinculadas de manera coherente entre sí y en secuencia, en la memoria a corto plazo. Entre los múltiples recursos de estructuración, en este trabajo sólo se abordó la progresión temática, la cual se logra gracias a la concatenación de las proposiciones por medio de la dicotomía tema-remata. Asimismo, dentro del espectro de aspectos que abarca este punto, en este artículo sólo se hará referencia a su carácter semántico y al cognoscitivo³.

El tema o tópic (Bernárdez, 1982, p. 126) es definido como aquel contenido que ya ha sido expuesto en el texto y que conoce el receptor. Si este contenido no ha sido expresado (explícitamente), el emisor presupone que es localizable en el conjunto de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos del receptor, en su marco de conocimientos. El remata o comentario, por su parte, aporta la mayor carga informativa, transmite el contenido nuevo, lo que se dice sobre el tema.

Éste es el elemento que permite que Combettes (1977, p. 91) desmienta la supuesta libertad en el orden de los elementos de una oración. Este autor considera que tal ordenación obedece a ciertas reglas sintácticas, de combinación de oraciones, que son motivadas según el elemento que se quiera destacar, en el que se quiera hacer énfasis, del que se venga hablando, según sea conocido o desconocido.

El carácter semántico de la progresión temática

La progresión temática, entendida como la vinculación entre los temas de las proposiciones, mantiene la **continuidad**, la **unidad** discursiva que posibilita la cohesión al erigirse en un hilo textual conductor. Se refiere a la manera como se vinculan los temas –conocidos– de los distintos enunciados de un texto. Se distingue de la progresión remática, pues ésta remite al suministro de información nueva, no conocida por parte del receptor. Charolles (1978, p. 20) denomina a la progresión remática como semántica, debido a que ella constituye el aporte dentro de un texto de información constantemente renovada. Esto no implica, en opinión del autor de estas líneas, que la progresión temática no sea de carácter semántico, al contrario: la progresión temática es la vinculación, el hilo conductor de la progresión remática. De hecho, un conjunto de enunciados en el que cada uno suministre información nueva sin vinculación con los demás resulta un *texto* incoherente.

Halliday (1986, p. 641) y Van Dijk (1992, p. 180) han señalado que el tema pertenece al componente semántico-textual. La misma función de la progresión temática (jerarquizar y relacionar los temas a través de los cuales transcurre la

progresión temática) es una función semántica: la conexión (Van Dijk, 1984, p. 83). Sin embargo, sobre el particular pueden surgir problemas.

La dificultad aparece en el momento de considerar qué se une por medio de la progresión temática: ¿oraciones, frases, enunciados o proposiciones? En la bibliografía suelen emplearse estos términos de manera indistinta. Van Dijk (1984, p. 83) expresa que si la conexión es una noción semántica, debe considerarse que se vinculan proposiciones, entendiendo éstas como la información conceptual que contienen las oraciones o cláusulas (1990, p. 54). Por ello, cuando se habla de frases u oraciones relacionadas, pareciera que en realidad se está haciendo referencia a proposiciones. Van Dijk (1984) indica que la distinción tema-remata se relaciona con los **referentes** de los sintagmas (p. 188). En consecuencia, lo que se vincula con la progresión temática, en términos estrictos, es la parte semántica: las proposiciones.

Bernárdez (1982) señala que tema-remata no pertenecen a la estructura superficial, sino a la profunda (pp. 125-126), de allí que conecten proposiciones. A nivel profundo se vincularían los contenidos semánticos y las nociones dado-nuevo. A nivel superficial, se relacionarían los elementos lingüísticos estructurales que representan los contenidos semánticos (el tema y el remata). Por ello, puede hablarse de que la progresión temática conecta oraciones, frases, enunciados.

El carácter cognoscitivo de la progresión temática

La progresión temática colabora con el procesamiento lineal de la información, al establecer la concatenación entre las distintas proposiciones de un texto. Van Dijk (1984) expone que la función cognoscitiva del tema es *seleccionar una unidad de información o concepto desde el conocimiento* (p. 183). Sobre esta entidad, se hace un juicio, se expresa algo; de manera tal que el conocimiento que los individuos poseen se pone en primer plano, se le da relevancia, al recordarlo y traerlo a la memoria a corto plazo, donde se combinará con información nueva. Sin embargo, ninguna de las informaciones que llega a la memoria a corto plazo se conserva por mucho tiempo, sino por poco: hasta cuando se colma su capacidad. El contenido proposicional va siendo relacionado en esta memoria (a través de la progresión temática, entre otros mecanismos) con referencia a proposiciones anteriores y posteriores, hasta constituir una unidad mayor, abarcante: la macroproposición, que pasa a la memoria a largo plazo.

En este procesamiento de la información, el tema es lo que el hablante considera como una información que el receptor no puede recuperar por sí solo del texto o del contexto (Halliday, 1975, p. 170). Lo nuevo es un concepto dinámico con el cual el emisor transmite la información que se supone no *conoce*

el oyente y que éste, a su vez, espera como algo que no sabe. Violentar esta convención sería incurrir, en mayor o menor grado, en un acto de inadecuación comunicativa. De esta manera, tema y rema constituyen un vínculo cognoscitivo entre los participantes del acto comunicativo. Todos los procesos cognoscitivos que regulan la progresión temática y la progresión remática forman parte del contexto psicológico (Sánchez, 1989, p. 191). Es este contexto el que permitirá que el sujeto evalúe constantemente lo que quiere expresar y lo que presume como necesidades informativas del receptor.

Sánchez (1989) señala que el tema es importante para el hablante por cuanto es lo que permite incluir su enunciado dentro de un texto, conservando su conexión, de modo tal que el texto sea comprensible (p. 190). Así, el tema podría considerarse como una instrucción progresiva y acumulativa que permite generar un texto cohesionado (véase Brown y Yule, 1993, p. 168, quienes aplican esta noción a la oración). El rema, por el contrario, es relevante para el oyente (Sánchez, 1989, p. 189) porque en él se halla la información desconocida o no recuperada en su memoria. Entonces el receptor identifica la información dada y la nueva; luego procede a hallar en su memoria a corto plazo la información que se vincula con lo dado y finalmente integra la información nueva (Irwin, 1986, p. 6). Si se da una progresión remática excesiva en torno a un tema, se dificulta la comprensión; y si hay una progresión remática escasa en torno a varios temas, se cae en la redundancia (Kaufman y Rodríguez, 1993, p. 172). Así, lo conveniente es el equilibrio entre el desarrollo temático y el remático. En el caso de las rupturas de la progresión temática, el receptor se somete a una sobrecarga cognoscitiva, al tener que consumir esfuerzo en inferir las relaciones entre las proposiciones (Lee, 1992, p. 84). Es obvio que en este caso entran los denominados temas inéditos (Charolles, 1978) o salto temático (Bernárdez, 1982).

Todo el procesamiento de la información por medio del tema y del rema fue estudiado en esta investigación, en textos de orden argumentativo. Por ellos se entendió⁴ a *aquellos 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 unos argumentos sobre un tema dado con la intención de convencer al receptor y lograr su adhesión a una tesis manejada, con lo cual se evidencia un exigente nivel de análisis.*

3. 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. Ellas se sustentaron en las propuestas pedagógicas de

Combettes, Fresson y Tomassone (1980), Combettes y Tomassone (1988), Combettes (1989) y Villegas (1993). Para cada estrategia de aprendizaje, se seleccionó un conjunto de textos que fuera útil para ponerla en práctica y para que los alumnos la ejercitaran. En su mayoría estos textos abordaban el mismo tópico discursivo.

(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, p. 289). Las actividades que pueden estar involucradas son la generación y relación de oraciones, el parafraseo, el resumen, responder preguntas, producir notas, identificar o construir conceptos claves, hacer analogías.

En esta investigación, se implementaron actividades en las que los alumnos debían leer textos y luego identificar las vinculaciones lineales entre los distintos enunciados, a fin de que posteriormente pudieran reconocer la relación entre las proposiciones de los textos que produjesen. Por ejemplo, (i) se les presentó un texto que no estaba vinculado por progresión temática, por lo cual era imposible reconstruir una macroproposición sobre él; (ii) se abordaron textos que tenían varias palabras omitidas (tipo test cloze), para que los estudiantes colocaran la palabra omitida, en función de la manera como se vinculaban las proposiciones; (iii) los participantes debieron completar un texto añadiéndole oraciones en los espacios dejados en blanco; para ello debieron tomar en cuenta lo que se venía tratando o lo que el autor quisiera destacar (elemento temático); (iv) se entregó a los sujetos varios textos que en apariencia estaban bien redactados, pues había partes que estaban vinculadas por progresión temática y otras que no, ellos debían identificar las secciones no relacionadas.

(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 destaca la construcción de conexiones internas (Poggioli, 1989, p. 293). Tales procedimientos incluyen agrupar u ordenar categorías, textos, seleccionar y relacionar informaciones, categorizar, jerarquizar y elaborar taxonomías. La formulación de esquemas responde a un procesamiento profundo de la información.

En este estudio, se pusieron en práctica actividades en las que los alumnos debían establecer las conexiones entre la forma (los esquemas de progresión temática y aspectos colaterales) como se vinculan los enunciados de una lectura y los contenidos que *rellenan* esas formas, a fin de que luego pudieran generar

relaciones entre los enunciados de los textos que ellos produjeron. Por ejemplo, (i) se constató en algunas lecturas que en las proposiciones hay información conocida e información nueva o desconocida; (ii) hubo un ejercicio para que los alumnos se percataran de las relaciones y diferencias entre la estructura sintáctica y el orden sintagmático, y se dieran cuenta de que un constituyente puede estar en cualquier posición en el enunciado oracional, pero sufre de restricciones dependiendo de lo que el autor venga hablando o de lo que quiera destacar; (iii) se proporcionó un conjunto de textos, cuyas oraciones se encontraban desordenadas. Los alumnos debían ordenarlas, tomando en cuenta la vinculación entre las mismas, en función de sus temas y de sus comentarios; (iv) dados unos textos, en los cuales había intercaladas varias oraciones con los mismos constituyentes, aproximadamente, pero con diferente orden sintagmático, los alumnos debían seleccionar aquella que más conviniese al texto, de acuerdo con las relaciones con el tema que se venía tratando, el estilo del texto y aquellos elementos que el autor quisiera destacar.

4. Resultados y su discusión

Con la aplicación de entrada del instrumento, se obtuvo que los alumnos incurrieron en desvinculaciones al redactar los enunciados. A los efectos de este trabajo, se consideró una desvinculación⁵ a la ausencia de relación entre dos enunciados, por no haber conexión ni a través del tema ni del rema, ni tampoco una conexión lógica (salto temático, para Bernárdez, 1982; o tema inédito, para Charolles, 1978). En las redacciones de los estudiantes se encontraron casos graves de incoherencia, debido al alto grado de incursión en una inconveniente progresión temática (los enunciados se percibían como una yuxtaposición de ideas, sin relación ni explicación, lo cual hacía el texto poco comprensible).

Al contabilizar por alumno, el índice de enunciados correctamente vinculados, se evidenció que los resultados obtenidos en esta parte no eran, en una primera instancia, comparables, pues no era igual un alumno que había escrito 50 enunciados y había incurrido en 5 desvinculaciones, a aquél que sólo había escrito 10, teniendo también 5 desvinculaciones. En consecuencia, hubo que convertir todos los datos a una misma escala que permitiera comparar y analizar los resultados, así como aplicar procedimientos estadísticos que facilitaran la interpretación de los mismos. Para lograr esto, se cumplieron los siguientes pasos: (i) se estableció el número de vinculaciones posibles, a través de la progresión temática, para cada alumno; es decir, se contaron todos los casos en los que debían conectarse los enunciados aunque el estudiante hubiera incurrido en una desvinculación; (ii) se contabilizaron las construcciones efectivamente bien vinculadas por progresión temática; (iii) se procedió a calcular,

por medio de una regla de tres, el porcentaje de enunciados correctamente contruidos, de manera tal que el total de vinculaciones posibles fuese 100%.

Con este procedimiento, se obtuvo que, en la aplicación de entrada, ocho sujetos obtuvieron entre 26 y 50% de construcciones correctamente vinculadas y ocho entre 51 y 75%. La media alcanzada por el curso fue 47.99%, la mediana 50.05% y la desviación estándar 12.99%. Esta última permitió la conformación de los grupos que se especifican en el cuadro 1⁶.

Grupo	Aplicación de entrada			Aplicación de salida		
	% alcanzado	Nº alumnos	% alumnos	% alcanzado	Nº alumnos	% alumnos
1	62.3 - 70.5	3	18.75	90.2 - 98.6	3	18.75
2	48.7 - 57.1	6	37.5	76.5 - 88.7	5	31.25
	36.6 - 42.2	3	18.75	71 - 73.3	4	25
3	26.1 - 34.6	4	25	43.3 - 60.6	4	25

Cuadro 1: *Competencias para vincular enunciados a través de progresión temática*

En el cuadro 1, y en cuanto a la aplicación de entrada (previa al ciclo de estrategias de aprendizaje), se puede observar que tres alumnos (18.75%) quedaron ubicados en el grupo 1 (con altas competencias, en comparación con el resto del grupo, para la vinculación de los enunciados por medio del recurso estudiado). Nueve estudiantes (56.25%) tenían competencias regulares (grupo 2). Estos nueve alumnos se subdividieron en dos grupos. El primero estuvo constituido por quienes evidenciaron competencias satisfactorias para la vinculación de enunciados (seis alumnos, 37.5%) y el segundo, por quienes poseían, en comparación con el resto de sus compañeros, competencias suficientes (tres alumnos, 18.75%). Cuatro estudiantes poseían bajas competencias para la producción de enunciados convenientemente vinculados. Aunque esto obedecía a una curva de distribución normal y respondía al funcionamiento de cada miembro con respecto al desempeño de los demás integrantes del grupo, el análisis cualitativo evidenció que quienes estaban ubicados en el grupo de altas competencias, con respecto al resto de sus compañeros, incurrieron en desvinculaciones de los enunciados, en un promedio de 33.75% de los casos.

Tal proporción hacía los textos, en consecuencia, poco relacionados. Si estos eran los índices para este grupo, los demás (regular –satisfactorio o suficiente– y bajo) poseían índices promedio de desvinculación más altos (46.53%, 60.03% y 67.9%, respectivamente).

En cuanto a la aplicación de salida, se pudo observar que, después del ciclo de estrategias de aprendizaje, tres alumnos (18.75%) tenían, en comparación con el resto del grupo, altas competencias para vincular los enunciados a través de la progresión temática. Nueve estudiantes (56.25%) poseían competencias regulares para la producción de enunciados relacionados. Estos nueve alumnos se subdividieron en dos grupos. El primero constituido por quienes evidenciaron competencias satisfactorias (cinco alumnos, 31.25%) y el segundo, por quienes poseían competencias suficientes (cuatro estudiantes, 25%). Cuatro participantes (25%) tenían bajas competencias para la producción de enunciados convenientemente vinculados, siempre de acuerdo con los logros de los demás participantes del grupo. Los índices promedios de desviaciones obtenidos en la aplicación de salida (alto = 5.6%, satisfactorio = 18.92%, suficiente = 27.75% y bajo = 43.93%) **disminuyeron notablemente**, en comparación con los obtenidos en la aplicación de entrada. Se puede apreciar que hubo un notable desplazamiento de los alumnos hacia los porcentajes superiores y, en consecuencia, una disminución de la presencia de los estudiantes en los inferiores. Los participantes escribieron textos cuyos enunciados estaban vinculados por el tema o por el rema, en promedio, en un 75% de los casos. La mitad (mediana estadística) de los textos escritos estaban vinculados en un índice ubicado por debajo del 75% de las frases. La otra mitad redactó respuestas, cuyos enunciados estaban vinculados por progresión temática, en un índice superior al 75%. Ello conduce a pensar que desarrollaron competencias para relacionar los enunciados por medio del tema o del rema.

En lo que respecta al progreso individual de cada estudiante, al comparar los resultados obtenidos en la aplicación de entrada con los de la de salida, se pudo evidenciar que todos los alumnos mejoraron sus competencias para la producción de enunciados vinculados por medio de la progresión temática. Al computar un índice de diferencia, se obtuvo que el promedio de mejoría en las competencias de los alumnos para vincular enunciados a través de la progresión temática fue de 27.13%. (Hubo alumnos cuya mejoría fue hasta de 46.2%, así como los hubo con un índice de 11.3%).

5. Conclusiones

En el diagnóstico inicial, la mitad de los alumnos escribió textos poco relacionados por la progresión temática. Esto ocasionaba que se percibieran como parcialmente incohesionados y en consecuencia poco coherentes. En el

diagnóstico final, hubo un notable incremento en el número de enunciados vinculados. Ello condujo a pensar que los alumnos desarrollaron competencias para relacionar los enunciados a través del tema o del rema, incluyendo aquellos casos de los alumnos que menos competencias adquirieron. Así, se puede deducir que las estrategias de aprendizaje sobre progresión temática fueron efectivas para que los alumnos desarrollaran estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas de **elaboración** (aprendieron a identificar las vinculaciones entre los enunciados) y de **organización** (aprendieron a construir estas relaciones).

Los logros alcanzados pueden ser analizados desde dos perspectivas. La primera, la **lingüística**; los alumnos demostraron desarrollar competencias para vincular los enunciados de un texto de orden argumentativo a través de la progresión temática. La segunda, la **psicológica**; los estudiantes desarrollaron estrategias cognoscitivas de elaboración y organización, que les permitieron adquirir un conocimiento necesario para la expresión escrita. En este sentido, esta investigación se ha ocupado de abordar, en su justo equilibrio, la relación entre el **lenguaje** y el **pensamiento**. Por ello, este trabajo se ubica en el campo de las investigaciones **psicolingüísticas**.

Referencias Bibliográficas

- Aroca, A. (1989). Proceso de elaboración de instrumentos de recolección de datos. En *Revista de Pedagogía*. Vol. X, Nº 20.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Brown, G. y G. Yule (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Combettes, B. (1977). Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte. En *Pratiques*, Nº 13.
- Combettes, B. (1989). *Quelques jalons pour une pratique textuelle de l'écrit*. París: CEFISEM de Clermont-Ferrand.
- Combettes, B.; J. Fresson y R. Tomassone (1980). *De la phrase au texte (3e.)*. París: Librairie Delagrave.
- Combettes, B. y R. Tomassone (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bélgica: Prisme.
- Charaudeau, P. (1993). *Grammaire*. París: Hachette.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. En *Langue Française*. Nº 38. París: Larousse.
- Elliot, J. (1984). *Métodos y técnicas de investigación en las escuelas*. (Material mimeografiado). España: Seminario de Formación celebrado en Málaga.
- Elliot, J. (1986). *Investigación-acción en el aula*. España: Generalitat Valenciana.
- Halliday, M.A.K. (1975). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyons (comp.) *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.
- Halliday, M.A.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Irwin, J. (1986). Cohesión y comprensión. En *Lectura y Vida*. Año 7, Nº 4. Argentina.
- Kaufman, A. y M. Rodríguez (1993). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.
- Lee, D. (1992). La cohesión lingüística. En Irwin y Doyle (comp.) *Conexiones entre lectura y escritura*. Argentina: Aique.
- Martínez, M. (1993). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Trillas.
- Poggioli, L. (1989). Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica. En Puente, Poggioli y Navarro (comp.) *Psicología cognoscitiva*. Caracas: McGraw 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-IPMácaro.
- Sánchez, I. (1989). Lingüística, gramática y pragmática. En Páez, Fernández y Barrera (comp.) *Estudios lingüísticos y filológicos en homenaje a María Teresa Rojas*. Miranda: U.S.B.
- Serrón, S. (1994). Algunas pautas para el tratamiento de los problemas ortográficos en los diferentes niveles educativos. En C. Villegas (comp.). *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, en homenaje a Minelia Villalba de Ledezma y Nellys Pinto de Escalona*. Caracas: ASOVELE.
- 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. (1993). *Estrategia instruccional para desarrollar habilidades en el lenguaje escrito: la progresión temática*. Trabajo para el seminario sobre competencias en la lengua escrita, de la maestría en Lingüística. Caracas: UPEL-IPC.
- Villegas, C. (1996). *Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales*. Tesis de maestría, sin publicar. Caracas: UPEL-IPC.
- Villegas, C. (1997). Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias de aprendizaje. En *Letras 54*. Caracas: UPEL-IPC.

Notas

- ¹ En este artículo se presenta parte de una investigación llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Libertador, en el Instituto Pedagógico de Caracas. Su objetivo fue determinar de qué manera la aplicación de estrategias de aprendizaje, basadas en la progresión temática, mejoraba la competencia de alumnos de Educación Superior, en cuanto a la producción de textos de orden argumentativo se refiere.
- ² En la investigación global, se emplearon otros mecanismos de recolección de la información, propios de la investigación-acción. Uno era la evaluación cualitativa de los exámenes presentados por los estudiantes; con ella se perseguía tener un claro

indicativo de la evolución, involución o neutralidad, en el desempeño de ellos para la producción de textos de orden argumentativo, en relación con las estrategias de aprendizaje aplicadas. Otro mecanismo eran los juicios del profesor y las observaciones de los alumnos, con los que se esperaba obtener una valoración de las estrategias durante la aplicación tomando en cuenta los agentes inmersos en el proceso. Actualmente, a fin de darla a conocer al ámbito académico, se elabora la versión del informe sobre los resultados que se obtuvieron con estas técnicas, que, en general, fueron congruentes con los que aquí se exponen.

- 3 El lector interesado podrá encontrar información relativa a problemas en torno a la dicotomía tema-rema (su conexión con sujeto-predicado y con sistema de la información, cohesión, relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, tipos de progresión temática, de tema y rema, entre otros) en Villegas (1996).
- 4 Esta definición se sustenta en la de Charaudeau (1993, p. 634), con las correspondientes adaptaciones: *représente le resultat material de l' acte de communication. Il temoigne des choix conscients (ou inconscient) que le sujet parlant a fait dans les categories de langue et les Modes d' organization du discours en fonction des contraintes imposées par la Situation.*
- 5 Aunque se parte de esta concepción de desvinculación, necesaria para la revisión de las redacciones de los alumnos, la evaluación de los resultados se hace sobre la base de las construcciones hechas correctamente relacionadas, por considerar que es preferible una apreciación sustentada en los aspectos positivos antes que los negativos; una valoración de este tipo permite evidenciar más precisamente los logros de los alumnos, pues la evaluación se centra en competencias desarrolladas antes que en disminución de errores. En el análisis solo se tomo en cuenta el índice de desvinculación para corroborar los índices de corrección. Esta metodología evita, además, que los estudiantes aprehendan la evaluación sobre la base de en qué se equivocaron, con lo cual se deja a un lado los aspectos positivos de su escrito. (Véase Serrón, 1994, para el caso de la ortografía).
- 6 La desviación estándar es una medida de dispersión que indica hasta un punto de distribución homogénea o heterogénea. Es decir, permite interpretar si un grupo de sujetos tuvo un comportamiento uniforme, parecido o si su comportamiento fue distinto, dividiéndose entonces en subgrupos. Mientras menos se aleje la desviación estándar de la media aritmética, más homogéneo será el comportamiento del grupo. Para el establecimiento de los grupos, se consideró una desviación estándar: el grupo 1 estuvo constituido por aquellos puntos que estuvieran ubicados por encima de la media más una desviación estándar. El grupo 3 estuvo conformado por aquellos valores que estuvieran localizados por debajo de la media menos una desviación estándar. El grupo intermedio estuvo integrado por los datos que estuvieran limitados por la media más o menos una desviación estándar (este grupo se podía subdividir en dos, al tomar como límite entre ambos la media aritmética). Con base en este procedimiento, se pudo realizar una evaluación basada en la norma.