



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Año 5 N° 10 / Mayo - Agosto 2004, pp. 160-178
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

Propuesta integral para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes de la Escuela de Letras de LUZ

DELGADO JIMÉNEZ, Ángel
UZCÁTEGUI, Ana Mireya

*Universidad Católica Cecilio Acosta
Facultad de Ciencias de la Educación
adelgado95@hotmail.com*

Resumen

En este artículo se plantea la construcción de una programación didáctica para una cátedra electiva en la Escuela de Letras que permita desarrollar las destrezas en la producción de textos académicos, a partir de la concepción de ésta como un proceso basado en la planificación que implica capacidades metacognitivas relacionadas con saberes pragmáticos, lingüísticos, semánticos y textuales. Dicha programación está fundamentada por los aportes de la lingüística textual y en los modelos de van Dijk y Kintsch, Flowers y Hayes, Bereiter y Scardamalia, además de los aportes del constructivismo pedagógico.

Palabras clave: Producción textual, proceso estratégico, texto académico.

*Integral Proposal for the Developmet of Textual
Competence in Students at the School of Literature
in LUZ (University of Zulia)*

Abstract

This research proposes the construction of didactic programming for an elective subject in the School of Literature (Letters) which promotes the development of skills in the production of academic texts, starting with the conception of this activity as a process based on plan-

Recibido: Enero 2004

Aceptado: Febrero 2004

ning that implies metacognitive capacities related to pragmatic, linguistic, semantic and textual knowledge. Such programming is based on the contribution of textual linguistics and on the models of van Dijk and Kintsch, Flowers and Hayes, Bereiter and Scardamalia, in addition of the contribution of pedagogical constructivism.

Key words: Production of texts, strategic process, academic texts.

1. Introducción

La insuficiencia en el manejo del lenguaje escrito por parte de los estudiantes es considerada hoy día como problema fundamental entre los estudiosos de la lengua y entre los docentes de todos los niveles educativos y de cualquier asignatura.

Numerosos lingüistas y docentes han planteado el problema de la poca capacidad que muestran los estudiantes para leer comprensivamente y para producir textos orales y escritos adecuados a su intención de comunicación y a los distintos aspectos de la situación comunicativa. Al respecto, vale la pena mencionar los trabajos de algunos investigadores que han estudiado este problema: a) Finol, J. y otros (1993). **El neanalfabetismo: Expresión escrita y niveles de información de los bachilleres que ingresan a LUZ**; b) Bruno de C., E. (1999). *El enfoque cooperativo y el uso de portafolio en lectura a estudiantes universitarios*, en **Revista Pedagógica** N° 59; c) Bruzual, R. (1996). *Análisis de la producción escrita de los estudiantes que ingresan a LUZ*, en **Opción** N° 13; d) Bruzual, R. (1997). *El análisis del discurso aplicado a la comprensión y producción de textos*, en **Opción** N° 24; e) Freitas B., F. (2000). *Textos expositivos escritos por escolares venezolanos. Aplicación de un modelo de evaluación funcional*, **Opción** N° 32; f) Vásquez S. y Pérez de P., A. (1998). *Gramática textual y gramática oracional. Un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de educación superior*, en **Letras** N° 7; g) Vílchez, M. y otros (2001). *Medición de destrezas textuales en estudiantes de educación media y de recién ingreso a LUZ*. Ponencia; h) Vílchez, M. y Manrique, B. (2001). *Logros en el aprendizaje de la lengua a través de un enfoque estratégico*. Ponencia.

Entre algunas de las causas del problema figuran, en primer lugar, el tipo de enseñanza de la lengua que se imparte en todos los niveles de educación, en la mayoría de los casos de corte gramaticalista y normativa; en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la carencia de herramientas cognitivas que le permitan al alumno lograr coherencia tanto en el nivel micro estructural como macro estructural; en tercer lugar, debido a que los docentes exigen con rigor el dominio de ciertos elementos de la lengua escrita (puntuación, acentuación, ortografía, uso de conectivos), los estudiantes se concentran en este aspecto y descuidan otros propios del proceso de escribir (planificación, redacción y revisión); en cuarto lugar, los docentes tampoco han sido formados para la tarea de formar estudiantes productores de textos, por lo que se limitan a ofrecerles esquemas o modelos de texto sin analizar su proceso de producción; y, por último, y muy relacionado con el problema de construir textos, está la poca inclinación por la lectura y la poca habilidad de los alumnos para ejecutarla, lo cual les reduce la cantidad y la calidad de información disponible en el momento de escribir.

En realidad, “saber escribir” no es sólo conocer el código grafemático, el gramatical y el ortográfico, pues en la construcción de un texto intervienen otros factores no propiamente lingüísticos. Así, por ejemplo, esa actividad está estrechamente relacionada con procesos del pensamiento tales como: planificación del texto, gestión y distribución de la información, evaluación de la situación discursiva, control del proceso de composición del texto y evaluación recursiva del producto. Debido a que los estudiantes desconocen esos aspectos, cuando escriben se limitan a decir lo que saben o quieren comunicar mediante una secuencia de oraciones y párrafos sin coherencia ni cohesión, sin pensar si lo que escriben es adecuado a la situación y a la audiencia, y sin tomar en cuenta el objetivo de su texto.

A lo anterior se une el desconocimiento de las diferentes formas de organizar el discurso según el tipo de texto y de los recursos retóricos que ofrece la lengua, así como el gramaticalismo y el carácter normativo (punitivo) que caracterizan la mayoría de las prácticas de escritura en todos los niveles educativos.

En la Escuela de Letras de la Universidad del Zulia, las cátedras cuyo objetivo principal es aplicar estrategias para desarrollar la comprensión y producción de textos son: los Talleres de Lectura y Comentario de Textos (I y II), ubicados en el primer y segundo semestre, y los Talleres de Redacción (I y II), en el tercer y cuarto semestre. Los dos primeros se centran en el estudio de textos narrativos y buscan desarrollar destrezas que permitan al estudiante el reconocimiento de los recursos utilizados por el autor, así como la ideología subyacente en el texto. Obviamente, los enfoques que prevalecen son: el estilístico, el sociológico, el semiológico y el psicoanalítico. En los Talleres de Redacción, hasta 1990, prevalecía el enfoque tradicional normativo-formalista, es decir, sólo se interesaban por la aplicación de las reglas ortográficas, de acentuación y puntuación, y, en general, por la corrección gramatical. En otras palabras, su objetivo era el producto, no el proceso de construcción del texto. Más adelante se cambió el enfoque por el de la gramática de la producción, el cual se basa en la teoría semántica de Pottier aplicada a la producción textual por la Dra. Lourdes Molero de Cabeza. En este modelo se describen dos recorridos del discurso: el onomasiológico y el semasiológico. El primero se inicia en el emisor y va de la intención comunicativa del hablante y del nivel semántico hacia la expresión, determinando una gramática productiva. El segundo se refiere al punto de vista del receptor y va desde la expresión al contenido del texto, determinando una gramática de la recepción.

No obstante, tanto en la Escuela Básica como en la Escuela de Letras no se utilizan en forma sistemática y general los modelos de enseñanza formal del lenguaje con enfoque textual y comunicativo, de manera que sólo algunos docentes se preocupan por avanzar en esta orientación y en evaluar el resultado de su quehacer didáctico. Es frecuente escuchar la queja de los profesores de todas las disciplinas sobre la dificultad que tienen los alumnos para construir textos escritos claros, coherentes y adaptados a la situación y a los fines de la comunicación, así como constatar igual deficiencia hasta en el nivel de postgrado donde lo más notable es el reconocimiento de los recursos para darle al discurso la coherencia que requiere el texto como tal.

Todas estas circunstancias y el hecho de que gran parte de las interacciones sociales del estudiante y el profesional se canalizan a través del texto escrito justifican este proyecto, cuyo objetivo principal es dotar a los estudiantes de las herramientas cognitivas y prácticas fundamentales para producir textos escritos apropiados a la situación comunicativa. Este objetivo conlleva el desarrollo y crecimiento personal y profesional al dotar al estudiante de una conciencia que lo capacite para superarse y para construirse en un individuo autónomo, crítico y creativo.

El modelo que se propone en esta investigación se ajusta a las necesidades mencionadas, pues relaciona los aportes de la lingüística textual y funcional con el paradigma constructivista para motivar en el estudiante el desarrollo de su proceso interior, cognoscitivo-intelectual, creativo y afectivo, y, sobre todo, para guiarlo en su proceso de autorregulación que le permita descubrir sus debilidades y sus fortalezas en el manejo (producción o interpretación) del texto escrito.

Por otra parte, tanto en el currículo de la Facultad de Humanidades y Educación, como en el de la Escuela de Letras, se señala que su objetivo es formar profesionales integrales, críticos, creativos y autónomos, y mal pueden serlo quienes no manejan apropiadamente el lenguaje.

Visto lo anterior, este trabajo de investigación intenta presentar la programación didáctica de un Taller de montaje y desmontaje de textos académicos basado en la ciencia del texto y en el constructivismo, destinado a desarrollar las competencias textuales de los estudiantes de la Escuela de Letras.

2. Bases teóricas. Teorías sobre la producción escrita

En esta sección nos limitaremos a reseñar los principales modelos cognitivos referentes al proceso de construcción del texto, por considerar que enmarcan sus postulados en la corriente de la lingüística textual y expresan una visión constructivista de la escritura centrada en el proceso y no en el producto.

El modelo de producción textual de van Dijk y Kintsch

Entre 1978 y 1990, estos dos autores propusieron un modelo estratégico de la producción escrita que contempla tres componentes:

... en primer lugar, un plan que se constituye en un proyecto de habla; en segundo término, un plan pragmático que debe delimitar el macroacto de habla; y, en tercer lugar, un plan semántico que corresponde a la macroestructura del discurso, es decir, al tema o tópico general que se va a desarrollar (Parodi, 1999:100).

El escritor, a partir de su intención de comunicación, se construye una representación mental del macro análisis del “modelo de situación”, de sus objetivos, de la audiencia (plan pragmático), que precisa o delimita el plan global. Por su parte, el plan semántico genera el significado global o macroestructura del texto, que, a su vez, genera el contenido de los diversos actos de habla y la coherencia local. Estos dos planos, de naturaleza cognitiva, se van haciendo más concretos mediante macro-estrategias y micro-estrategias (operaciones) de especificación y ordenación que van generando las proposiciones del texto final y la coherencia local, las cuales subyacen a las oraciones que se manifiestan en la superficie gramatical y lexical del texto. Además, estas dimensiones cognitivas interactúan con las dimensiones globales del discurso, es decir, con el contexto sociocultural donde se produce el escrito.

Parodi (1994) finaliza su comentario sobre la teoría de van Dijk y Kintsch afirmando su importancia por la atención que le otorgan a los aspectos psicolingüísticos de índole estratégica, hasta ahora no incluidos en teorías anteriores: “Así, se contempla el procesamiento cognitivo textual y se especifican elementos esenciales que den cuenta de cómo las ideas generadas en la mente del sujeto escritor, llegan a plasmarse organizada y coherentemente sobre una hoja de papel” (p.104).

Los modelos de Flowers y Hayes

Estos autores presentaron en 1981 un modelo de la producción escrita esencialmente cognitivo que la enfoca como un proceso de resolución de problemas, para lo cual el escritor aplica diversas estrategias. Este modelo consta de tres componentes: las condiciones externas a la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. Este último se compone, a su vez, de tres procesos: planificación, textualización y repaso. El primero es una representación mental del conocimiento que utiliza el escritor, de la organización de las ideas y de la formulación de objetivos. El proceso de textualización es la “traducción” en una lengua determinada de las representaciones surgidas en la planificación. Por último, el repaso incluye la evaluación y la revisión, cuyo fin es determinar la correspondencia entre lo escrito y lo pensado.

En 1993, Flowers cambia de perspectiva y presenta una “teoría integral interactiva” del proceso de componer, donde intenta integrar lo cognitivo con el contexto social y donde la composición escrita se concibe como un proceso estratégico de resolución de problemas. De ahí se desprende que uno de los objetivos de la enseñanza de la producción escrita debe ser el de desarrollar la capacidad estratégica del alumno; en otras palabras, hacer que tome conciencia de sus propias decisiones y de las alternativas que tiene para resolver el problema de construir un texto. El alumno debe llegar a conocer sus propios procesos de escritura para controlarlos y dinamizarlos. Hayes, por su parte, en 1996 destaca el papel de la memoria de trabajo, de los factores afectivos y de la motivación en la tarea de construir significados por escrito.

Teoría de Bereiter y Scardamalia (1987)

Estos dos autores, al tratar la producción escrita distinguen entre “decir los conocimientos” y “transformar los conocimientos”, lo cual diferencia dos modos de construir el texto. Según el primer modelo, el escritor elabora una representación mental del texto que va a producir y procede a buscar en su memoria los contenidos relacionados con el tópico y con el género. Se trata sola-

mente de reproducir los conocimientos que ya posee y los que se asocian a éstos, sin preocuparse por establecer objetivos ni metas. En el segundo modelo, el escritor enfrenta dos problemas: el contenido (tópico del texto, conocimientos previos y creencias) y el aspecto retórico (establecimiento de objetivos, planificación del proceso y organización del escrito). Lo anterior implica poseer conocimientos del contenido y conocimientos discursivos, los cuales al interactuar recursivamente van transformando el texto a medida que se produce. Parodi (1999) resume así el modelo de Bereiter y Scardamalia:

En concreto, este modelo propone una escritura como generación de ideas a partir de una tarea asumida como búsqueda de conocimientos en que los procesos son interactivos y se retroalimentan bidireccionalmente. Dichos procesos se componen de diferentes elementos retóricos, tales como objetivos, plan de acción y audiencia; todo ello desde la existencia de un proceso intencional, controlado y guiado por el escritor como una tarea consciente (84-85).

3. Enfoque didáctico

La administración didáctica de esta asignatura, de carácter electivo en el pensum de la Licenciatura en Letras, tendrá un enfoque pedagógico constructivista-dialéctico y, como es obvio, tratándose de una experiencia nueva, exige su validación mediante varias sesiones de trabajo monitoreado. No obstante, por razones de limitación temporal, este proyecto se circunscribirá a la construcción de la programación didáctica, la cual deberá ser sometida al análisis de los miembros del Departamento respectivo antes de aplicarlo a los alumnos. Queda para un trabajo posterior su implementación y validación.

La metodología didáctica de la programación didáctica seguirá el modelo propuesto por Frías Navarro, M. (1998).

Modelo constructivista-dialéctico para asumir la lectura y la escritura como procesos creativos e interactivos de construcción		
Etapas*	Componentes o variables	Indicadores
1. Marco de referencia	a. Determinación del objeto de estudio.	a. Selección de un tema u objeto de estudio. b. Delimitación de sus elementos necesarios para el proceso de construcción de conocimiento.
	b. Registro de conocimientos previos sobre el objeto de estudio.	b. Evocación y revisión de ideas y conocimientos que ya se poseen.
	c. Predicción de los logros que se desean con el proceso de construcción de conocimiento.	c. Formulación, por escrito, de metas u objetivos.
2. Conflicto cognitivo	a. Presentación de la contradicción cognitiva.	a. Observación de una situación, hecho o fenómeno que pueda presentar contradicción con relación al objeto de conocimiento.
	b. Análisis de la situación conflictiva	b. Análisis de los elementos constitutivos de la situación, hecho o fenómeno que presenta contradicción.
3. Exploración y descubrimiento	a. Documentación y profundización.	a. Lectura de libros y/o documentos para ampliar y profundizar las ideas y conocimientos previos acerca del objeto de estudio.
	b. Análisis de demostraciones, ejemplos e ilustraciones encontrados en el proceso de documentación y profundización.	b. Análisis minucioso de los elementos constitutivos de cada ejemplo o ilustración ofrecido por los diferentes autores consultados sobre el objeto de conocimiento.

PROPUESTA INTEGRAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TEXTUAL
DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE LETRAS DE LUZ

4. Actividad estructurante	a. Interrelación con el texto; Construcción de significado y producción de textos.	a. <i>Construcción de significado</i> : mediante la activación de las ideas y conocimientos previos con relación a las claves que ofrece el texto. <i>Composición de texto escrito</i> : Selección de un tema que se va a desarrollar. Realización de las actividades pretextuales. Producción del texto escrito.
	b. Evaluación del proceso de construcción del conocimiento.	<i>Contrastación</i> : Comparación individual y colectiva de ideas y conocimientos previos, con los conocimientos construidos. <i>Consideración del componente contextual</i> : Exploración, formulación y descripción de posibilidades significativas de aplicación y proyección de nuevos conocimientos en diversas áreas del saber. <i>Proceso de evaluación</i> : Aplicación de instrumento o guía de autoevaluación, para analizar la forma como se construyó significado y se compuso el texto escrito. <i>Confluencia de aportes del grupo</i> : Presentación argumentativa de conclusiones significativas del grupo que está interactuando.
5. Aprendizaje significativo	Transferencia de conocimientos	a. Actividad estructurante. Aplicación del modelo de análisis a un texto seleccionado. b. Autoevaluación del trabajo realizado siguiendo el mismo modelo en el texto seleccionado.

Adaptación del modelo de Frías Navarro, M. (1998).

* Etapas de construcción de conocimiento

4. Resultados

Presentación de contenidos

Unidad Introdutoria. El encuentro

1. Presentación del grupo y del facilitador.
2. Establecimiento de expectativas.

3. Discusión sobre las características de las actividades y normas que regirán el semestre.
4. Dinámica de integración de los alumnos.
5. Información y discusión sobre los contenidos generales.
6. Discusión del modelo constructivista-dialéctico.

Unidad I. ¿Qué es un texto?

1. ¿Qué es un texto?
2. ¿Qué es el discurso?
3. ¿Cómo se organiza el discurso?
4. ¿Cuáles son los niveles de un texto?
5. ¿Qué se entiende por esquema?
6. ¿Qué tipos de conocimientos son necesarios para la comprensión y producción?
7. ¿Cuántos tipos de textos hay?
8. ¿Qué es un texto académico y cuáles son los tipos de textos académicos más utilizados?

Unidad II. ¿Qué significa producir un texto?

1. ¿Cómo se diferencia la escritura de la oralidad?
2. ¿Se puede considerar la producción de un texto como un proceso?
3. ¿Cuáles son las fases de ese proceso?
4. ¿Qué es la pre-redacción de un texto y cuáles son las actividades de esa fase?
5. ¿Cuáles son las estrategias para realizarlas y evaluarlas?
6. ¿Qué implica redactar un texto?
7. ¿Qué es la superestructura de un texto?
8. ¿Qué es la coherencia discursiva?
9. ¿Qué es la coherencia pragmática?
10. ¿Qué es la cohesión?
11. ¿Cómo se relaciona el texto con el mundo referencial?
12. ¿Cómo se relaciona el texto con la situación y cómo manifiesta las relaciones interpersonales?

13. ¿Cuáles son los recursos lingüísticos y discursivos para crear textualidad?
14. ¿Qué implica evaluar y revisar un texto?
15. ¿Qué condiciones debe cumplir un texto académico según el contexto donde cumplirá su función?

Unidad III. ¿Qué es un texto expositivo?

1. ¿Qué es la exposición y cuáles son sus etapas?
2. ¿Qué tipos de textos se inscriben en el modo expositivo?
3. ¿Cuáles son las partes de un texto expositivo?
4. ¿Cómo redactar un texto expositivo (el informe, el ensayo y la reseña)?
5. ¿Cómo evaluar un texto expositivo?

Unidad IV. ¿Qué es un texto argumentativo?

1. ¿Qué es la argumentación?
2. ¿Cómo se organiza un texto argumentativo?
3. ¿Qué tipo de textos se inscriben en el modo argumentativo?
4. ¿Cómo redactar un texto argumentativo?
5. ¿Cómo evaluar un texto argumentativo?

Unidad V. ¿Es el resumen un puente entre la comprensión y la producción?

1. ¿Qué significa comprender un texto?
2. ¿Es la comprensión un proceso estratégico y cómo se lleva a cabo?
3. ¿Cuáles son las estrategias que se deben utilizar para comprender un texto académico?
4. ¿Es necesario el uso del conocimiento previo y de inferencias para comprender un texto?
5. ¿Qué son las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en la comprensión de un texto?
6. ¿Cómo resumir un texto?

Estrategias instruccionales

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos de Taller de montaje y desmontaje de textos académicos, se utilizan estrategias de acuerdo con las tres formas de pensamiento propuestas por Padrón (1977), ya que se toman ejemplos producidos por los mismos estudiantes o tomados de diversas fuentes (literatura, prensa) a partir de los cuales se deducirán los procedimientos y se inferirá el conocimiento teórico que se desea lograr. En otros momentos, se pedirá hacer traslaciones de los conocimientos aprendidos a situaciones del mundo cotidiano.

En cuanto a las actividades del docente y del alumno se proponen las siguientes:

a. Actividades del docente.

- Construcción de situaciones o conflictos cognitivos que despierten la motivación del alumno.
- Orientación y coordinación de los procesos de construcción del aprendizaje.
- Explicación y ejemplificación de los conocimientos teóricos y prácticos.
- Orientación en la organización de los equipos de trabajo.
- Construcción de ejercicios.
- Orientación en la selección de ejercicios a partir de situaciones vivenciales o proposiciones de los alumnos.

b. Actividades de los alumnos.

- Participación activa en la planificación del curso.
- Participación activa en las actividades grupales, demostrando capacidad para escuchar, opinar y argumentar con sus compañeros.
- Exposiciones de trabajos individuales o grupales.
- Construcción de diferentes tipos de textos.
- Autoevaluación y coevaluación del material producido.
- Construcción de un portafolio que permita monitorear su desarrollo cognitivo y metacognitivo.

Estrategias de evaluación

En la cátedra, la evaluación se concibe como un proceso sistemático y riguroso de recolección de información significativa para verificar los conocimientos, habilidades y valores que han asimilado los alumnos. En otras palabras, mediante la evaluación se determina si los objetivos propuestos en el programa se están cumpliendo y, por consiguiente, el grado de desarrollo del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Evaluación y Rendimiento de la Universidad del Zulia, la evaluación será:

1. Integral, porque considera todos los rasgos de la actuación del alumno, tanto en lo cognoscitivo como en lo operativo y actitudinal.
2. Continua, ya que cubre todo el proceso educativo, es decir, todas las etapas previstas en el programa para el logro de los objetivos.

Será también formativa y sumativa.

Para la evaluación de las distintas unidades y objetivos se utilizarán **Escalas valorativas** que medirán los contenidos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. Dichas escalas se especificarán en los instrumentos de evaluación, los cuales se estructuran tomando en cuenta los objetivos de cada unidad.

En la cátedra se seguirán las siguientes estrategias:

- a) Manejo adecuado y pertinente de teorías a través de dinámicas de grupo, ejercicios prácticos de producción y comprensión de textos.
- b) Elaboración de análisis y síntesis del material bibliográfico.
- c) Divulgación de hallazgos a través de la técnica del portafolio.
- d) Aplicación de pruebas teórico-prácticas.
- e) Utilización de la técnica del portafolio que se define “como técnica formativa para recoger, analizar y reflexionar sobre la producción escrita del alumnado” (Cassany, 1999:264).

Por otra parte, la naturaleza de la cátedra exige considerar en el momento de la evaluación las siguientes variedades:

1. Autoevaluación: que consistirá en la evaluación que cada uno de los alumnos hará del trabajo de sí mismo considerando su propia percepción.
2. Heteroevaluación: la cual consistirá en la evaluación que el facilitador hace del portafolio de cada uno de los alumnos.

Una vez concluida cada unidad se hará un cierre para que los estudiantes tomen conciencia del proceso cognitivo en el cual participaron. Esta actividad estará organizada como una serie de preguntas que contestarán en forma individual, para luego resumir las respuestas que serán objeto de publicación en el aula.

1. ¿Qué conocimientos previos al taller nos sirvieron en esta experiencia?
2. ¿Cuáles conocimientos adquirimos?
3. ¿Cuáles fueron las actividades que favorecieron el aprendizaje?
4. ¿Cuáles fueron los obstáculos que debimos superar?
5. ¿La lectura previa y posterior a la producción de un texto facilitó el proceso?

Bibliografía¹

- AGUIRRE A., A. (1997) *El desafío en la carrera de derecho: la ética jurídica en una reordenación de la calidad de su enseñanza*. Maracaibo. Revista **Lex**, pp. 55-59.
- ALCALDE, J. (2002) *Inteligencia Artificial*. Bogotá. Revista **Muy Interesante**. N° 195. pp. 43-47.
- ALISEDÓ, G.; MELGAR, S. y CHIOCCI, C. (1994) *Didáctica de las ciencias del lenguaje: Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- ARRIETA DE M., B. y MEZA, R. (2000). *Algunas estrategias para el mejoramiento de la lectura y de la redacción en estudiantes universitarios de reciente ingreso*. **Investigación y Postgrado**. N° 1.

1 Se refiere a la bibliografía sugerida para el programa

- BARRERA L., L. (1997) *Jerarquización de órdenes discursivos en un instrumento de procesamiento textual*. **Lengua y habla**. N° 2.1. 8-22.
- BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona. Editorial Ariel.
- BOLETÍN DE INFORMACIÓN PRUEBA DE APTITUD ACADÉMICA 2002. Caracas. Consejo Nacional de Universidades.
- BRUNO DE C., E. (1999) *El enfoque cooperativo y el uso del portafolio en lectura a estudiantes universitarios*. **Revista de pedagogía** N° 59. (XX) 329-340.
- BRUZUAL, R. (1994) *Propuesta para la enseñanza del lenguaje desde la perspectiva lingüística*. **Opción** N° 13. (10) 127-152.
- BRUZUAL, R. (1996) *Análisis de la producción escrita de los estudiantes que ingresan a LUZ*. **Opción** N° 21. (12) 99-115.
- BRUZUAL, R. (1997) *El análisis del discurso aplicado en la comprensión y producción de textos*. **Opción** N° 24. (13) 66-84.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Editorial Ariel.
- CASSANY, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona. Editorial Paidós.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Caracas. 2000.
- FEBRES CORDERO, M. *Material de Lectura del Seminario de constructivismo*. Doctorado en Ciencias Humanas. La Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. Maracaibo.
- FINOL, J.; COLETTA DE A., V. y PÉREZ DE B., S. (1993) *El neoanalfabetismo. Expresión escrita y niveles de información de los bachilleres que ingresan a L.U.Z.* Maracaibo. Facultad Experimental de Ciencias.
- FREITES B., F. (2000) *Textos expositivos escritos por escolares venezolanos. Aplicación de un modelo de evaluación funcional*. **Opción** 32. (16) 76-95.
- FRÍAS NAVARRO, M. (1998) *Procesos creativos para la construcción de textos*. Bogotá. Aula Abierta. Magisterio.
- INCIARTE, Alicia (1993). *Diseño de un programa de instrucción*. Maracaibo. La Universidad del Zulia.
- KAFRUNI-ABUD, Y.; KAFRUNI-ABUD, R. y MEJÍAS, D. (1995) *Las artes plásticas en la enseñanza de la Morfología*. En Resúmenes del XI Congreso Panamericano de Anatomía. Mérida.

DELGADO JIMÉNEZ, Ángel y UZCÁTEGUI, Ana Mireya

- LAURETTI, P. (1997). *Diseño instruccional de la cátedra Psicología Educativa*. La Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Psicología.
- LEY DE UNIVERSIDADES Y SU REGLAMENTO PARCIAL. Caracas. 1970.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN Y SU REGLAMENTO. Caracas. 1980.
- LLI ALBERT, Lola y otros (1999). *Castellano 9*. Caracas. Editorial Santillana.
- LOMAS, C. y OSOROS, A. (comp.) (1994) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- LÓPEZ M., H. (1974) *Introducción a la lingüística generativa*. Madrid. Ediciones Alcalá.
- MANRIQUE, B. (1998) *Evaluación de materiales diseñados bajo un enfoque de inteligencias múltiples para el desarrollo de la escritura*. En: *Enseñanza de la lengua materna. Teoría y práctica*. Maracaibo. Fundacite Zulia.
- MOLERO DE C., L. (1998) *Un modelo lingüístico para la planificación de la enseñanza de la lengua materna*. En: **La enseñanza de lengua materna**. Ediciones de Fundacite Zulia. 11-39.
- PADRÓN, J. (1997) *Material impreso del Seminario Filosofía de la Ciencia*. Caracas.
- PARODI, S. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, G. (2001) *Material impreso del Seminario Análisis del discurso: comprensión y producción lingüística. Resultados empíricos en sujetos de varios grados escolares y dos nacionalidades*. Barquisimeto.
- PÉREZ M., R. y GALLEGO-BADILLO, R. (1997) *Corrientes constructivistas*. Bogotá. Mesa redonda. Magisterio.
- ROSENBLAT, A. (1990) *La educación en Venezuela*. Caracas. Monte Ávila Editores.
- SOTO, Guillermo (1997). *Modelos y problemas: una reflexión sobre la enseñanza de la gramática*. **Onomazein** N° 2. 387-398.
- TORRES DE IZQUIERDO, M. (1999) *Material impreso del Taller Elaboración de Programas de Cursos*. Maracaibo.
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. *Currículo 95*.

- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. *Diseño curricular de la Escuela de Letras.*
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. *Reglamento interno de la Facultad de Humanidades y Educación.*
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. *Resolución N° 329 del Consejo Universitario.*
- UZCÁTEGUI, R. L. (2001) *Programa de la asignatura Atención Integral del Adulto.* Facultad de Odontología. Escuela de Odontología. Departamento de Sistema de Atención Odontológica.
- VÁSQUEZ S., D. y PÉREZ DE P., A. (1998) *Gramática textual y gramática oracional: Un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de educación superior.* **Letras** N° 57. 53-70.
- VEZ, J. M. (2000) *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Barcelona. Editorial Ariel.
- VÍLCHEZ, M. y MANRIQUE, B. (2000) *Logros en el aprendizaje de la lengua a través de un enfoque estratégico.* Ponencia presentada en el III Congreso y I Coloquio de Análisis del Discurso (ALED). Recife, Brasil.
- VÍLCHEZ, M.; Manrique, B.; Berríos, G.; Delgado, Á. y García, D. (2001) *Apreciación discursiva de variable lingüística a través de un instrumento de medición de destrezas.* Ponencia presentada en XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDIL). Barquisimeto.
- VÍLCHEZ, M.; MANRIQUE, B.; GONZÁLEZ, R.; G.; DELGADO, Á. y GARCÍA, D. (2001) *Medición de destrezas textuales en estudiantes de educación media y de recién ingreso a L.U.Z.* Ponencia presentada en LI Convención Anual de AsoVAC. San Cristóbal.

Referencias

- BRUNO DE C., E. (1999). *El enfoque cooperativo y el uso del portafolio en lectura a estudiantes universitarios.* **Revista de pedagogía** N° 59. (XX) 329-340.
- BRUZUAL, R. (1996). *Análisis de la producción escrita de los estudiantes que ingresan a LUZ.* **Opción** N° 21. (12) 99-115.

DELGADO JIMÉNEZ, Ángel y UZCÁTEGUI, Ana Mireya

- BRUZUAL, R. (1997). *El análisis del discurso aplicado en la comprensión y producción de textos*. **Opción** N° 24. (13) 66-84.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Editorial Paidós.
- FINOL, J.; COLETTA DE A., V. y PÉREZ DE B., S. (1993). *El neoanalfabetismo. Expresión escrita y niveles de información de los bachilleres que ingresan a LUZ*. Maracaibo. Facultad Experimental de Ciencias.
- FREITES B., F. (2000). *Textos expositivos escritos por escolares venezolanos. Aplicación de un modelo de evaluación funcional*. **Opción** 32. (16) 76-95.
- FRÍAS NAVARRO, M. (1998). *Procesos creativos para la construcción de textos*. Bogotá. Aula Abierta. Magisterio.
- MOLERO DE C., L. (1998) *Un modelo lingüístico para la planificación de la enseñanza de la lengua materna*. En: **La enseñanza de lengua materna**. Fundacite Zulia. 11-39.
- PARODI, S. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, G. (2001). *Material impreso del Seminario Análisis del discurso: comprensión y producción lingüística. Resultados empíricos en sujetos de varios grados escolares y dos nacionalidades*. Barquisimeto.
- VÁSQUEZ S., D. y PÉREZ DE P., A. (1998). *Gramática textual y gramática oracional: Un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de educación superior*. **Letras** N° 57. 53-70.
- VÍLCHEZ, M.; MANRIQUE, B.; BERRÍOS, G.; DELGADO, Á. y GARCÍA, D. (2001). *Apreciación discursiva de variable lingüística a través de un instrumento de medición de destrezas*. Ponencia presentada en XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDIL). Barquisimeto.
- VÍLCHEZ, M.; MANRIQUE, B.; GONZÁLEZ, R.; G.; DELGADO, Á. y GARCÍA, D. (2001). *Medición de destrezas textuales en estudiantes de educación media y de recién ingreso a LUZ*. Ponencia presentada en LI Convención Anual de AsoVAC. San Cristóbal.