
EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COMO TEXTO: UNA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA

**Sonia Bustamante
(UPEL-IPJMSM)**

soniab@cantv.net

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo proponer un modelo heurístico que permitiera a los estudiantes desarrollar estructuras lógicas para la elaboración del proyecto de investigación. El mismo se circunscribe a un enfoque cualitativo-cuantitativo. Lo cualitativo se describe, desde el punto de vista metodológico, como un estudio etnográfico. La perspectiva cuantitativa se estableció en la evaluación de los proyectos en sus diferentes dimensiones. En este caso, se compararon los resultados obtenidos en los períodos académicos comprendidos entre 1998 y 2002, así como el nivel de deserción de los estudiantes. Para registrar los hallazgos del estudio etnográfico se usó un cuaderno anecdótico. Para la segunda fase se utilizó la grabación de las exposiciones orales que realizaban los estudiantes; posteriormente, éstas fueron transcritas para su análisis y clasificación. Por último, se aplicó un instrumento institucional propuesto por el Departamento de Prácticas Profesionales para evaluar los proyectos. Asimismo, el registro de calificaciones de diferentes cursos fue comparado y sirvió de indicador general para establecer los parámetros de análisis. Los sujetos de la investigación fueron los estudiantes de los cursos de Investigación Educativa del Instituto Pedagógico Siso Martínez inscritos en los cursos de la docente que ejecutó la experiencia. Los resultados de este estudio muestran una disminución considerable en el índice de deserción y del número de aplazados y el aumento de los promedios de notas de los estudiantes durante la elaboración del proyecto de investigación.

Palabras clave: investigación educativa; proyecto de investigación; el texto de investigación.

THE RESEARCH PROJECT AS TEXT: AN ETHNOGRAPHIC EXPERIENCE

ABSTRACT

Our purpose was the proposition of a heuristic model that will allow developing logical structures for the students to make a research project that could have a qualitative-quantitative focus. The qualitative focus is described from a methodological point of view, as an ethnographic study. The quantitative perspective was established in the evaluation of the projects in different dimensions. In this case, the results of the academic years between 1998 and 2002 were compare, as well as the students' desertion. We used an anecdotic notebook to register the findings of the ethnographic study. For the second phase transcripts from the recordings from the students verbal expositions were used, they were classified and analyzed. Finally, the institutional instrument proposed by the Department of Professional Practices to evaluate projects was applied, as well as the comparison of the degrees of different courses that worked as a general indicator to establish the analysis parameters. The subjects of the research were the students of the Educative Research subject enrolled with the lecturer that carried on this experience at the Instituto Pedagógico Siso Martínez. The results of this research shows a considerable decrease in the desertion rate and in the number of failed students and the increase of the average in the degrees of the students while this research was in progress.

Key words: educational research; research project; research text.

El problema

Una de las funciones de las universidades es la de contribuir con la producción del conocimiento. Por esta razón, se deben propiciar espacios de investigación que involucren tanto a los estudiantes como a los profesores. En relación con los estudiantes de educación, la situación se torna aún más interesante pues éstos en su futuro deberán enfrentar circunstancias adversas que pueden afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que deben contar con estrategias que les permitan resolverlas en el menor tiempo y costo. La investigación es, obviamente, una de estas estrategias o la primera vía para crear y generar soluciones.

No obstante, la investigación científica en las universidades nacionales y privadas tiene como mayor obstáculo las dificultades que presentan los estudiantes en relación con su competencia para producir textos escritos (Morles *et al*, 2000). Ésta es una, entre las dificultades teóricas y metodológicas, que limitan la investigación y dan pie al denominado síndrome Todo Menos Tesis (TMT) o Todo Menos Investigación (TMI) (Valarino, 2000). Por ello, diseñar estrategias dirigidas a desarrollar la competencia para la escritura de los proyectos de investigación educativa es un requerimiento en la educación superior. El presente estudio surgió de la necesidad de concretar principios y aspectos generales que permitieran la elaboración de proyectos de investigación coherentes y concretos.

Este artículo, precisamente, tiene como finalidad reportar una experiencia didáctica en la que se buscó establecer mecanismos que facilitaran la escritura del proyecto de investigación que se elabora en los cursos de investigación.

Esta experiencia fue iniciada a principios del año 1998 y se concretó en el año 2002. En un principio se comenzó a trabajar con estructuras que orientaban el desarrollo del planeamiento del problema hasta llegar a la metodología donde la estrategia fue dirigida a seguir, a través de modelos heurísticos, esquemas según el diseño, tipo y paradigma de la investigación.

En general, la idea fue desarrollar estructuras mentales que permitieran a los jóvenes investigadores y a los estudiantes, en general, elaborar coherentemente cada una de las partes que componen un proyecto de investigación. Posteriormente, la práctica y la experiencia permitirán también ampliar las competencias requeridas para elaborar discursos científicos en forma espontánea.

Marco teórico

¿Qué es un texto?

Para la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso, el texto es la unidad mínima de tal análisis, el cual se estudia interdisciplinariamente y desde la perspectiva de su comprensión y producción. Desde el punto de vista cognitivo del procesamiento de la información se plantean problemas cruciales como las propiedades del texto, la tipología textual y la competencia.

La lingüística textual estudia el texto en un contexto de uso dentro de una perspectiva de análisis que abarca no sólo lo formal sino también lo funcional. De esta manera se amplía el concepto tradicional de lo que es gramática. Así lo expone Van Dijk (1983), al señalar que una gramática explica las normas que sirven de base a la comprensión y producción de textos y que la descripción de la estructura de los textos ocurre a diferentes **niveles**: (a) el nivel de las formas (morfosintáctico), (b) el del significado (semántico) y (c) el pragmático. Cada uno de estos niveles, que aportan coherencia al texto, se estudia a nivel local y global. Las unidades propias de cada uno son las siguientes:

	Micronivel	Macronivel
Nivel formal	Oración	Superestructura
Nivel semántico	Proposición	Macroproposición
Nivel pragmático	Acto de habla	Macroacto de habla

Estos microniveles y macroniveles textuales son de gran importancia, pues se toman como base para definir la textura, propiedad que determina que un texto pueda ser calificado como tal. Van Dijk (1983)

utiliza el término coherencia lineal para indicar las relaciones entre las proposiciones expresadas por oraciones compuestas y secuencias oracionales y el de coherencia global para referirse a la totalidad del discurso, es decir, a estructuras semánticas de una naturaleza más global, determinadas en sí mismas por la coherencia lineal y por el tema del discurso.

No obstante, existe diversidad en la terminología. Por ejemplo, Halliday y Hasan (1984), hablan de la coherencia como la propiedad fundamental del texto. Consideran como fenómenos propios de la coherencia la cohesión, la organización y la adecuación situacional. La cohesión es así un fenómeno de la coherencia.

Por otra parte, la lingüística textual se apoya en la psicología cognitiva para construir una teoría que explique las normas y procedimiento del hablante para comprender y producir textos. Propone la existencia de una coherencia lineal y una coherencia global. La primera explica cómo “están relacionadas las proposiciones expresadas en un texto” (Van Dijk, 1980, p. 39). Para este autor las proposiciones se conectan por medio de los participantes, los predicados o las proposiciones completas, o por lo que se ha expresando o no se ha expresado antes, pero que presuponen los interlocutores.

El contenido de las categorías superestructurales debe consistir, para el precitado autor en macroestructuras. Una macroestructura organiza el contenido global del discurso, mientras que una superestructura esquemática ordenará las macroproposiciones y determinará si el discurso es o no es completo, así como qué información es necesaria para llenar las respectivas categorías.

Los discursos contienen secuencias de macroestructuras y si se quiere obtener su tema o idea general se aplican las denominadas macrorreglas, es decir, se suprime, generaliza y construye información, lo cual permite elaborar un cuadro completo de la estructura del contenido total que ha sido representado.

Así pues, el concepto de macroestructura es clave en cualquier modelo

o estrategia orientado a la producción y comprensión del discurso, particularmente, al tratar de organizar y procesar información, y de imprimir sentidos globales coherentes. En la producción del discurso, expresa Van Dijk (1980) “la idea de macroestructura explica el hecho de que es posible ver y describir los “mismos” hechos en diferentes niveles de especificidad, ya con todo detalle, ya describiendo características progresivamente más globales” (pp. 56-57).

La escritura del proyecto de investigación como proceso

Dentro de la tradición de la retórica clásica la producción de un discurso es un proceso conformado por diversas fases: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, memoria y *pronuntiatio*. Las dos primeras son de carácter cognitivo, pues implican un proceso de encuentro de ideas y de organización en función del tipo de texto y del contexto. La tercera o *elocutio* se refiere a la competencia textual. Las dos últimas explican la parte escénica de pronunciación del discurso ante una audiencia (Rodríguez Bello, 2001).

En el caso particular de un proyecto de investigación de campo, se recomienda partir de una insatisfacción, una inquietud o un problema que se desee solucionar en el campo educativo. Una vez establecido el tema, el siguiente paso que se recomienda es escoger el tipo de discurso. Esto consiste en establecer las superestructuras y el tipo de texto requerido en cada parte del escrito.

En este caso, la estructura está preconcebida en el proyecto de investigación y queda establecida en las diferentes partes en las que se estructura formalmente una investigación y que se describirán en este marco teórico. El tercero y el cuarto paso se relacionan con definir el asunto a tratar e ir conformando los argumentos lógicos para el desarrollo. Una vez concluidas estas fases, se deben distribuir los argumentos en un todo coherente.

Las últimas dos etapas del modelo de procesamiento retórico se refieren al proceso de escritura propiamente dicho y la revisión de la misma teniendo presente siempre la función pragmática del discurso.

Esto es en relación con la audiencia a la cual va dirigido el texto. Para la elaboración de proyectos o informes de investigación la audiencia está conformada por especialistas en el área educativa. El estudiante, de esta manera, debe tomar conciencia de que la investigación no existe hasta que se publique. Los medios de difusión naturales en ciencias sociales son las revistas científicas. Para los lectores de estas publicaciones es para quienes debe escribir el que investiga.

De la oralidad al texto escrito: una estrategia para la producción textual

La producción del texto oral y la producción del texto escrito poseen diferencias y similitudes que deben ser analizadas. Por una parte, para Ong (1987) la escritura es un sistema secundario en el sentido de que la expresión oral existe sin escritura mas la escritura no, sin oralidad.

Los textos, en una perspectiva sociofuncional, son, según Romero (2001) encuentros semióticos a través de los cuales se intercambian los significados que constituyen el sistema social: “Todo texto se define como la realización de un potencial de significado, como potencial actualizado. Es lo que se quiere decir seleccionando entre una serie de alternativas que constituyen lo que se puede decir” (p. 2).

En este orden de ideas, la elaboración de cualquier tipo de texto requiere una diferenciación entre lo oral y lo escrito. Es importante recordar que el discurso oral tiene lugar en un contexto particular, es decir, en un lugar y en un tiempo determinado que marcará diferencias lógicas en lo individual, lo social y lo cultural. Por eso cuando se habla no es necesario ser demasiado explícito pues gran parte del significado es externo al texto.

Dentro del marco de la situación muchas referencias se presentan claras y, por otra parte, el discurso oral, dada la presencia del interlocutor, tiene la oportunidad de obtener respuestas que permiten al hablante modificar el código que

está utilizando. En los discursos orales, el hablante no sólo produce significación a través de las palabras que escoge, sino también mediante pausas, cambio de ritmo, de tonos, de velocidad, de gestos, de movimientos. El interlocutor infiere los significados no solamente de las palabras que oye sino de los ademanes que las acompañan. El discurso escrito, por el contrario, carece de un contexto situacional, por lo que hay que crearlo lingüísticamente, por eso es más difícil la comunicación. La persona a la que va dirigido este tipo de discurso no está presente, por tanto no se beneficia de la gran ayuda que prestan la entonación, las pausas y los gestos.

En tal sentido, el objetivo de la adquisición de la escritura es lograr la capacidad de producir mensajes que cumplan su función comunicativa, respondiendo a las expectativas del emisor y receptor en contenido y en forma. Sin embargo, el desempeño eficaz en la escritura sigue siendo un grave problema para la sociedad del conocimiento tal como lo indican Sánchez (1999), Morles *et al* (2002), entre otros.

El que escribe en muchas oportunidades pareciera olvidar su gramática personal, aquélla que se va conformando desde los primeros años de vida. Esta gramática estará supeditada lógicamente a las diferencias sociales y culturales del entorno del niño. Por ello, quien tenga un ambiente propicio para el correcto desarrollo de su lengua oral tendrá ventajas competitivas sobre quien no lo tenga. Por otra parte, como lo apunta Fraca (1994) “el desarrollo de la lengua oral en el que el niño ha estado inmerso, antes de su ingreso a la escuela, jugará un papel fundamental en la aproximación del código escrito” (p. 26).

En general la gramática personal de cada individuo es lo que le permite detectar los errores o las incorrecciones de sus propios escritos. Una constante en la revisión de trabajos académicos es que el estudiante busque explicar oralmente, lo que no pudo escribir coherentemente. Es por ello que se debe crear conciencia en los estudiantes de que existen similitudes entre lo oral y lo escrito, en especial, en lo que a sintaxis y semántica se refiere.

Blanche-Benveniste (1998) en su libro sobre los estudios lingüísticos relacionados con oralidad y escritura, afirma que la lingüística, sin saberlo, ha mirado durante años la lengua a través de la escritura, a pesar de la severa distinción que hiciera Saussure en su tratado, donde separa radicalmente el proceso del habla y la escritura. Blanche-Benveniste expone, así, la importancia de describir algunas características de la oralidad para contrastarla con la escritura y comparar los dos sistemas con su autonomía y complementariedad.

Es obvio que la gran diferencia entre lo oral y lo escrito radica en el canal utilizado para enviar el mensaje. De hecho, como lo afirma la autora antes mencionada, las transcripciones realizadas por un equipo de investigadores del Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe de muestras captadas con una simple grabadora, arrojan interesantes resultados. En esta investigación se reunió un cuerpo considerable de datos del francés oral contemporáneo el cual fue posteriormente transcrito para su sistematización y análisis.

Los resultados de este estudio arrojaron datos interesantes que van desde las lógicas diferencias entre lo oral y lo escrito hasta las similitudes. Vale destacar que si se busca relacionar lo oral informal con lo escrito formal o viceversa las diferencias parecieran irreconciliables. Pero no es así, si la relación se establece entre lenguaje oral-formal y la escritura formal. En este caso se podría alegar que todo lo escrito es formal por lo que a planificación se refiere; pero el caso no es así, lo formal está dado por la situación en la cual se da el acto comunicativo. Prueba de ello es que el chateo como lenguaje escrito es lo más próximo a la oralidad informal mientras que una conferencia o una clase magistral es lo más cercano al escrito científico.

El marco metodológico

Enfoque, alcance y diseño de la investigación

El presente estudio se circunscribe en un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo según lo expuesto por Hernández *et al* (2003). Lo cualitativo se establece a través de un estudio etnográfico y lo cuantitativo por un diseño no experimental, longitudinal de evolución de grupo.

Este estudio, desde la perspectiva del alcance cuantitativo es, según Hernández *et al* (2003), descriptivo pues se registra y mide información sobre los conceptos a los que se hace referencia. El estudio se centra en recolectar datos que muestran un hecho o situación que ocurre.

En lo cualitativo el diseño es etnográfico, según Aguirre (1997) pues se estudian las creencias, valores, perspectivas de los miembros de diferentes grupos. Lo que cuenta, en estos casos, son sus significados e interpretaciones, se presta atención a lo que acontece cada día (Pérez Serrano, 1998).

En lo cuantitativo es un diseño no experimental, puesto que se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural. Es, además, de tipo longitudinal dado que la investigación estudia diferentes sucesos o eventos, su evolución y los cambios a través del tiempo mediante la recolección de datos en diferentes períodos. Entre los estudios longitudinales expuestos por Hernández *et al* (2003), este estudio se enmarca en la evolución de grupos pues examina los cambios a través del tiempo en diferentes grupos.

Sujetos participantes

Los sujetos de la investigación fueron los estudiantes de los cursos de Investigación Educativa del Instituto Pedagógico Siso Martínez inscritos en los grupos de la investigadora desde el I semestre de 1998 hasta el II semestre del 2002. Cada grupo estuvo constituido por 25 estudiantes. Es decir, en este estudio participaron 850 estudiantes.

Todos los grupos presentaron las mismas dificultades en su competencia lingüística para la producción de textos coherentes. Esta limitación se establecía en la primera sesión de clase. Cada uno de los grupos fue nutriéndose con la experiencia pues los logros de los grupos anteriores permeaban automáticamente a los siguientes.

Los instrumentos

Información cualitativa

Para registrar los hallazgos del estudio etnográfico se utilizó un cuaderno anecdótico donde se registraron los eventos de las clases, en especial, la inquietud de los estudiantes por la escritura pues la consideraban su gran limitación.

Posteriormente, se utilizó la grabación de las exposiciones orales que realizaban los estudiantes, luego, éstas fueron transcritas para su análisis y clasificación. Estas grabaciones tenían como finalidad demostrar la relación semántica y sintáctica entre la oralidad como acto de comunicación formal y el texto expositivo.

Registros utilizados

Para la realización de esta experiencia educativa, se requirió del uso de los siguientes registros mecánicos, según lo establece Pérez Serrano (1998): cassette de audio para las grabaciones, reproductores portátiles, transparencias para los talleres y charlas, uso de videos. Además se hizo uso de los siguientes registros narrativos: cuadernos anecdóticos para recoger la experiencia y materiales de instrucción.

Información cuantitativa

Para la evaluación de los proyectos se utilizó el instrumento institucional propuesto por el Departamento de Prácticas Profesionales para evaluar los proyectos en la fase de ejecución. A este instrumento se le estableció su validez y confiabilidad en el momento de su

elaboración por el equipo docente que compone este departamento. Es obvio, además, que por ser un instrumento institucional ha sido reiteradamente utilizado con resultados similares por lo que se considera lo suficientemente válido y confiable. Por otra parte, el registro de calificaciones de diferentes cursos fue comparado y sirvió de indicador general para establecer los parámetros de análisis.

Validez y confiabilidad del estudio

Según Martínez (1994) para reducir las amenazas que se presentan a la confiabilidad interna, se debe utilizar una de las siguientes estrategias:

- Usar categorías descriptivas de baja inferencia, es decir, lo más concretas y precisas posible; que los datos sean primarios y frescos, y no manipulados.
- El mejor aval para la confiabilidad es el trabajo en equipo, pues garantiza un mejor equilibrio de observaciones, análisis e interpretaciones.
- Pedir la colaboración de los sujetos informantes para confirmar la “objetividad” de las notas o apuntes de campo.
- Utilizar todos los medios técnicos disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada (grabaciones de audio o video, fotografías, etc.) de tal manera que puedan ser revisadas por otros investigadores o evaluadores (p. 119).

Para el desarrollo del presente estudio se emplearon categorías de descripción concretas y precisas las cuales fueron debidamente definidas en el marco teórico respectivo, además los datos fueron registrados en el cuaderno anecdótico por la misma docente que ejecutó y reportó la experiencia por lo que los datos fueron primarios y no fueron manipulados por terceros. Por otra parte se conservan las grabaciones de los estudiantes para que cualquier investigador pueda hacer uso de éstas.

Como principio básico, se considera que el nivel de validez “de un método o de una técnica metodológica o de las investigaciones se juzga por el grado de coherencia lógica interna de sus resultados y por

la ausencia de contradicciones con los resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos” (Martínez, 1994, p. 119).

En este sentido, para garantizar la validez interna del estudio se solicitó la revisión del presente reporte a especialistas de las áreas de lengua e investigación. En relación con la validez externa, esta experiencia se ha realizado durante todos los semestres a partir de 1999, registrando resultados similares. De esta manera se espera haber cumplido con los principios requeridos para garantizar tanto la confiabilidad como la validez del estudio.

Interpretación y teorización

Fase I. Preobservación participante

La experiencia se inicia en el año 1998, cuando se asumió la tarea de solventar los problemas confrontados por los estudiantes cuando intentaban escribir su proyecto de investigación, requisito ineludible para la aprobación del curso de Investigación Educativa en el IPJMSM. En ese primer semestre, al leer la parte correspondiente al primer capítulo, denominado *planteamiento del problema*, se observó que los escritos presentaban problemas de coherencia pragmática y semántica y de cohesión en el sentido de que los mismos no cumplían con los objetivos ni poseían una estructura hilvanada de contenidos, tampoco las oraciones y frases se conectaban según las reglas sintácticas del español estándar de Venezuela. La docente, en su condición de profesora de Lengua, se dedicó, en primera instancia, a la corrección de los problemas de redacción y ortografía. Para tratar de solventar la situación se dictaron talleres de nivelación en el área de lengua, pero el objetivo del curso que era la elaboración de un proyecto de investigación coherente no se logró.

La revisión del primer capítulo fue una experiencia frustrante pues en su mayoría, los graves problemas eran: falta de coherencia en el discurso, falta de cohesión y poca pertinencia del discurso en relación con el planteamiento del problema, poca precisión temática y pérdida del hilo conductor.

Para el siguiente semestre, Período II- 1998, se planificó una estrategia inductiva con el fin de adiestrar a los estudiantes para la redacción. Se dictó, durante las horas asignadas a las asesorías, un taller de 8 horas en el que se exponía un problema común de las escuelas venezolanas y, posteriormente, se les pedía que expusieran oralmente por qué era una dificultad y cuáles consideraban eran las vías más expeditas para solucionarla. En estas pocas horas se pudo constatar la facilidad con que los participantes exponían en lo oral y su complicación en lo escrito.

En este taller se presentaban, además, las técnicas más comunes de redacción. Se insistía en la importancia de la coherencia, cohesión y concordancia como propiedades fundamentales para la redacción de textos.

Esta estrategia nunca fue evaluada con exactitud, los beneficios, probablemente se harían sentir en períodos posteriores pero no se llegaban a detectar en el momento. Sin embargo, esta experiencia aportó los insumos requeridos para orientar la clase a una investigación más profunda y a intentar nuevas estrategias didácticas.

En general, los estudiantes presentaron sus proyectos, sin embargo, el tiempo dedicado a la corrección de la redacción consumió la mayor parte, por lo que las asesorías metodológicas quedaron rezagadas.

Fase II. Elaboración del capítulo I

En esta primera fase, durante el año 1999, los participantes expresaron su inquietud en relación con el curso de investigación, al estar conscientes del altísimo grado de deserción y repitencia que éste presentaba cada semestre. Además, se detectó en el grupo, que al menos cinco alumnos por curso habían inscrito con anterioridad la materia, igual número estaba repitiendo y el resto era pesimista y lo consideraba como una de las asignaturas más difíciles de la carrera.

En relación con la escritura del proyecto se buscó establecer qué limitaba la producción del texto escrito. Para ello se les solicitó a los

participantes que expresaran libremente sus sentimientos con respecto a la escritura.

De esta manera se fue estableciendo un nivel de confianza que permitía bajar la ansiedad que se generaba en el curso. La idea esencial era que los participantes perdieran el temor a equivocarse en el escrito e hicieran uso de su gramática personal. En general, se buscaba que aplicaran su sentido lógico y comenzaran a captar los errores de sus escritos. En las primeras asesorías se orientaba hacia la corrección de los textos y se les invitaba a tomar conciencia de la extensión de sus exposiciones para que no fuesen a afectar la comprensibilidad del escrito. Del mismo modo, la docente ofreció buscar estrategias que facilitasen la escritura del planteamiento del problema como primer paso.

En este caso, se hizo entender a los estudiantes que el compromiso de superar las fallas y las debilidades del curso eran compartidas pues el éxito de ellos era determinante para la evaluación personal y profesional de la docente.

Las expresiones más frecuentes del diálogo se condensan en las siguientes frases:

Siempre he sido evaluada por la escritura, sé que tengo problemas pero no sé cómo mejorar.

Cuando estoy ante el papel me quedo en blanco, nada me viene a la mente.

Yo leo y leo bien, otro lo lee y no lo entiende.

No sé cómo mejorar, siempre me han bajado nota por la redacción y la ortografía.

Prefiero estudiar al caletre, así no me equivoco.

De esta manera se estableció un diálogo constante con los participantes que habían reconocido sus limitaciones. Con esto se buscaba romper con la tensión que les generaba escribir.

Así se comenzó a analizar las características de los modelos de planteamiento de problemas que obtenían buena evaluación tanto en pregrado como en postgrado. De allí se estableció la primera estructura que los estudiantes debían seguir para la elaboración de sus trabajos. Sin embargo, aunque los alumnos tenían una mejor idea de lo que debían hacer para construir cada una de las partes del trabajo, los resultados indicaron que al tener una estructura única los trabajos eran repetitivos, al punto de dejar claramente establecida cuál había sido la estrategia docente. En pocas palabras, las superestructuras textuales parecían desconectadas entre sí y fue necesario nuevamente invertir gran parte del tiempo en la corrección de la redacción, en este caso de la cohesión textual.

Sin embargo, es importante resaltar que la mejoría de los escritos estaba esencialmente en que, aunque presentaron algunos problemas en relación a la cohesión, la corrección fue más sencilla pues existía mayor coherencia textual.

En general, la deserción fue de 32% de los estudiantes (ver gráfico 1) y los trabajos del resto del grupo, aunque lograron la aprobación del curso, presentaron los siguientes problemas: ciclos demasiado largos, ausencia de conectores, problemas en la estructuración del párrafo, ausencia de elementos cohesionadores, problemas en el uso de los signos de puntuación.

Fase III. Elaboración del marco teórico

Para el I semestre del año 2000, se realizó nuevamente la fase inductiva que buscaba bajar los niveles de ansiedad de los participantes. Pero en este caso, se estableció una nueva estrategia docente, se presentaron cuatro modelos de cómo plantear el problema. De esta manera se les indicaba cómo ir de lo general a lo particular, de lo particular a lo general, del deber ser al ser y del pasado al presente. En esta ocasión mejoró la coherencia de los planteamientos mas no la cohesión textual. De allí, se estableció la segunda sesión de trabajo donde se confrontó al grupo con la problemática encontrada.

Los alumnos, nuevamente, reconocían tener graves problemas para producir textos desde sus primeros años de escolaridad; además, dejaban claro su predilección por la exposición de trabajos pues se sentían más a gusto cuando exponían en la oralidad que cuando debían exponer en textos escritos. A partir de ese momento, la estrategia fue dirigida hacia el manejo de situaciones formales del habla, para posteriormente ser transferidas a la escritura, es decir, se trabajó de la oralidad al texto escrito.

Para hacer más operativas las estructuras se elaboraron preguntas para cada uno de los esquemas. De esta manera el estudiante podría responder las mismas en forma oral simulando un acto de comunicación formal.

Como la estrategia estaba dirigida a responder las preguntas en forma oral, los estudiantes en sus respectivas casas y después de haber hecho el suficiente arqueo de fuentes, colocaban un grabador y comenzaban a responder, simulando una situación formal de habla, cada una de las preguntas del esquema que se había seleccionado.

Previo a esta experiencia, se les presentaba a los estudiantes ejemplos de hechos comunicativos en situaciones formales e informales para crear conciencia de la importancia de asumir el discurso oral como un acto de comunicación formal.

Una vez que el estudiante había culminado la etapa preparatoria que incluía obviamente la selección del esquema a utilizar, procedía a grabar sus respuestas. El estudiante estaba en libertad de interrumpir la grabación cuando así lo creyera pertinente.

Posteriormente, al lograr la coherencia y estructurar el cuerpo del planteamiento, se disponía a transcribirlo tomando como base las normas de textualidad y haciendo uso de su gramática personal, entre otros aspectos. Para ello se realizaba un taller en el que se les preparaba en relación con los elementos que deben tomarse en cuenta para lograr un texto coherente. En este aspecto el estudiante debía comenzar a evaluar su texto como una totalidad. Se le inducía para que diera

respuesta a las siguientes preguntas: ¿está claro y se entiende lo que se quiere decir?; ¿hay algún segmento confuso o que pueda crear confusión?; ¿es coherente?; ¿está adecuado al lector al cual se aspira llegar?; ¿el texto está cohesionado o se sienten saltos en las estructuras?; ¿queda clara la intención?

Una vez concluida la segunda fase se procedió a consultar con el grupo los resultados de la segunda fase. Se pidió a los participantes que explicaran cómo fue el proceso de llevar lo grabado al texto escrito.

Un estudiante expuso su experiencia que consistió en escribir lo que oía sin hacer mucho caso de los signos de puntuación, conectivos y otros elementos cohesionadores. Sin embargo, reconoció que intuitivamente colocaba el punto cuando sentía que se había completado una idea.

Otro estudiante, por el contrario, dijo haber acudido a algunos usos de los signos de puntuación como era el caso de la coma cuando se trataba de enumeraciones, colocar conectivos y elementos explicativos.

Un tercer caso que vale la pena resaltar es el de una joven que copió todo el texto sin utilizar ningún signo de puntuación. Cuando se le solicitó leyera el texto con la entonación, le fue dando significado. Es lógico suponer que el texto escrito era incoherente e incompresible para cualquier lector, excepto para quien conocía previamente su significado.

Una vez concluida esta etapa se procedió a tomar nota de los sucesos en el cuaderno de anécdotas. Después de este encuentro con el grupo se les pidió que entregaran la transcripción y junto al docente se realizó la corrección final.

Resultados de la estrategia

El resultado de la experiencia en comparación con el semestre anterior fue el siguiente:

En el II período de 1999, el grado de deserción fue de 32%, mientras que en el primer período del 2000, se redujo al 11% como se puede observar en el gráfico 1. (Ver anexos).

En relación con los promedios se asumió la clasificación establecida en la escala de calificaciones del rendimiento estudiantil establecida por la Unidad de Rendimiento del IPJMSM. De los alumnos que permanecieron en el curso, en el período II de 1999, el 23 % fue aplazado en unos casos por no cumplir con la entrega del trabajo o por problemas tanto de redacción como de orden metodológico, es decir, que su promedio fue inferior a 6 puntos. Del resto del grupo, el 44% obtuvo como nota aprobatoria entre 6 y 6.70 puntos estimados como suficiente; el 27% entre 7 y 8 puntos, donde se contemplan los trabajos como buenos y distinguidos; un 6 %, entre 9 y 10 puntos, considerados como excelentes.

En cambio en el I período del 2000, el número de aplazados se redujo a 4%; el porcentaje de trabajos que lograron suficiente bajó a 36%; mientras que los que obtuvieron una puntuación considerada como buena aumentaron a un 42 %; igualmente, los proyectos considerados excelentes o sobresalientes aumentaron a un 15 %. (Véase el gráfico 2).

Como se puede observar la estrategia no solo afectó positivamente el nivel de rendimiento de los estudiantes sino que además contribuyó notablemente a reducir el índice de deserción que por lo demás era altísimo para un grupo de pregrado.

Para la elaboración del capítulo dos, se les orientó sobre los aspectos que debían investigar. Para la producción del último capítulo se realizó un taller donde se desglosaron, a grandes rasgos, los aspectos metodológicos más importantes para la realización de sus proyectos.

Fase III

El período I-2001, se inició aplicando la estrategia anterior que fue nuevamente exitosa y permitió a los estudiantes elaborar el capítulo en

tres semanas. Se buscó, entonces, establecer diferentes estrategias para la elaboración del marco teórico, es decir el capítulo II del proyecto. En este caso se procedió a determinar el status o estado del arte del asunto o tema a tratar tal como lo establece Rodríguez Bello (2001). En este caso, se partió de una conjetura que cada grupo debía concretar en una pregunta inicial.

Para la organización de esta fase, se sistematizó la experiencia de la siguiente manera.

- Los estudiantes elaboraron su conjetura.
- Se discutía la conjetura en la asesoría.
- Se estudiaban los diferentes escenarios.
- Se predisponía al estudiante sobre lo que debía indagar sobre el tema.
- Se proponía la elaboración de un esquema que orientase el arqueo de fuentes.

Una vez culminada esta etapa, los estudiantes debían compilar las concepciones, las proposiciones, en general, los argumentos que conformarían el marco teórico o referencial. Durante este proceso, además, se revisaban los diferentes estudios realizados sobre el tema propuesto. De esta manera, los estudiantes debían seleccionar entre estas investigaciones las que se relacionaban teórica o metodológicamente con su proyecto; esto tenía como finalidad orientar la elaboración de los antecedentes de la investigación.

Una vez seleccionados los argumentos, los insumos, las teorías o las propuestas se procedió a la elaboración coherente del texto.

Para la redacción de los antecedentes se suministraron unas estructuras prediseñadas por la docente para orientar la escritura de este punto.

Resultados de la experiencia: antecedentes

Los resultados de estas propuestas para la elaboración de los antecedentes evidenciaron que si bien en el planteamiento y justificación del problema las estructuras eran funcionales y habían

facilitado la elaboración del Capítulo I, en el caso de los antecedentes no había sido así. Los resultados de esta experiencia fueron los siguientes:

En relación con el esquema N° 1, el 13% no entendió ninguno de los puntos; el 30% no entendió los puntos a, b, e, f, g; un 23% no entendió los puntos a, e, f; el 22% entendió todos los puntos y un 12% no opinó.

En el esquema N° 2 se observó que el 10% no entendió ninguno de los puntos; 40% no entendió los puntos a, b, c, e, f, g; el 30% no entendió los puntos a, b, e, f; un 15 % entendió todos los puntos y un 5% no opinó. Obsérvense los resultados en el gráfico N° 3. (Ver anexos).

Para solventar esta situación se conversó con los estudiantes que habían demostrado su descontento con los esquemas y se les planteó otra alternativa. En este caso surgió la posibilidad de utilizar ejemplos de antecedentes para que ellos mismos organizaran las estructuras tal como lo sugiere Van Dijk (1980).

Se les propuso, entonces, utilizar la técnica del fichaje para organizar los datos que les servirían para la redacción de los antecedentes. La actividad consistía en lo siguiente: los participantes debían acudir a las diferentes bibliotecas y bases de datos y, una vez que determinaran las investigaciones que se relacionaban con su proyecto en la temática o en el enfoque, debían extraer los siguientes datos:

- Apellido y nombre del autor.
- Año del estudio.
- Título.
- Objetivos del estudio.
- Enfoque metodológico empleado.
- Resultados.

Con estos elementos más los ejemplos, los participantes procedieron a la elaboración del aparte destinado a los antecedentes. Esta estrategia permitió que los estudiantes elaboraran sus antecedentes de manera más libre, es decir, menos apegados a la rigidez de los esquemas sugeridos.

Escritura de las bases teóricas

Para la redacción de las bases teóricas se utilizaron nuevamente tres esquemas que permitirían la escritura del mismo. Durante esta fase se estaba consciente de las limitaciones anteriores; sin embargo, el éxito de los esquemas del planteamiento y justificación del problema llevó a los estudiantes a solicitar su elaboración para orientar la escritura de las bases teóricas.

Estos esquemas tenían varios aspectos en común como eran los puntos a y b, que funcionaban como una introducción, posteriormente, en el punto c se definía el tipo de texto que se iba a desarrollar. El esquema 1 iba dirigido a aquellos estudios donde se describían o manipulaban variables; con el esquema 2 se realizaba una cronología del desarrollo de las teorías relacionadas con el tema y el esquema 3 estaba relacionado con el establecimiento de un marco referencial por lo que se definirían conceptos relacionados con el tema a tratar para posteriormente sentar una posición sobre cuál de las teorías expuestas se asumían en el desarrollo de la investigación.

Una vez mostrados los esquemas se buscó la interacción con el grupo. Los problemas que se presentaron fueron los siguientes:

- Desconocimiento de algunos de los términos escritos en los esquemas
- No quedaba clara la intencionalidad de los mismos
- No eran motivadores
- Coartaban la creatividad
- No se entendían
- No se generaba un grado de aceptabilidad por lo que el nivel de tolerancia era mínimo
- Ante estos resultados fue necesario cambiar de estrategia.

En el semestre II del 2001, se buscó una estrategia para visualizar las bases teóricas de su trabajo. En este caso no se podían colocar estructuras prediseñadas pues la experiencia del semestre anterior había sido determinante; por ello se buscó desarrollar en los

estudiantes las herramientas necesarias para la elaboración de modelos heurísticos que sustentaran las diferentes partes del marco teórico.

La primera parte del trabajo consistió en relacionar los objetivos de la investigación y los componentes teóricos que se debían contemplar para el logro de los mismos. La experiencia fue realmente satisfactoria pues los estudiantes, a través de sus propios esquemas, iban colocando las partes que ellos consideraban debían conformar la sustentación teórica. Las discusiones en las asesorías iban dirigidas a evaluar los objetivos y relacionarlos directamente con el esquema el cual se iba enriqueciendo cada día con las asesorías y la revisión de las fuentes. Una vez concretados definitivamente los puntos teóricos que debían darle sustento al estudio, los participantes procedían a elaborar una batería de preguntas que, posteriormente, con la misma estrategia de la oralidad formal grababan para luego ser transcritas.

Resultados de la experiencia: bases teóricas

Los resultados de esta etapa se determinan al comparar las notas obtenidas en el Capítulo II por los estudiantes del semestre I 2001 y los del semestre II de ese mismo año.

En el semestre I del 2001, el 47% de los estudiantes tuvo que rehacer las bases teóricas; un 5% desertó; 23 % obtuvo notas consideradas como suficientes; un 13 % obtuvo puntaje considerado bueno o distinguido y 12 % obtuvo un puntaje de excelente o sobresaliente.

En el segundo semestre de ese año, una vez aplicada la estrategia, la situación varió notablemente. En este caso sólo el 18 % tuvo que reestructurar las bases teóricas; la deserción se colocó en 0 %; el 24 % obtuvo una nota considerada regular; un 47% obtuvo una buena calificación y un 11% excelente. (Véase el gráfico N° 4 en anexos).

En esta oportunidad, los resultados muestran el éxito de la estrategia, pues en el semestre anterior casi la mitad de los participantes debía rehacer varias veces las bases teóricas mientras una vez realizada la experiencia, esto se redujo considerablemente; por otra parte, en el

segundo semestre ninguno de los inscritos en el curso desertó y el número de trabajos considerados buenos desplazó a los considerados como regular. Esto indica que los estudiantes hallaron en la estrategia el camino para resolver las dificultades.

Fase IV. El marco metodológico

Finalmente, en el período I-2002, para la elaboración del marco metodológico, se presentaron modelos heurísticos de los tipos de investigaciones más comunes del paradigma cuantitativo. El primer modelo fue de investigación descriptiva, posteriormente correlacionales, explicativos, así como de la modalidad proyecto factible. Para la elaboración de los modelos se trabajó con objetivos y variables o categorización de elementos de la investigación de estudios ya culminados. Después se manejaron los títulos de diferentes estudios y los participantes debían establecer las variables, el tipo de investigación y elaborar los posibles objetivos.

Los modelos elaborados permitían abordar una realidad X para establecer las variables o las categorías que estaban presentes en la realidad. De esta manera se redactaban objetivos y se operacionalizaban diversas variables.

Una de las actividades básicas consistió en comprender los diferentes tipos de investigación incluida la modalidad proyecto factible. Para ello era necesario tener conciencia de los mismos dentro del paradigma cuantitativo, pues es éste el enfoque metodológico sugerido para los estudiantes de pregrado. Por esta razón se hizo entrega a cada alumno de un cuadro en el que se observan y estudian estos aspectos, su concepto y ejemplo.

Para lograr la direccionalidad del proyecto, se trabajó con un esquema para establecer el tipo de investigación. En este formato se debía comenzar por el título del proyecto, de inmediato se colocaban los objetivos (general y específicos). A partir de ese momento los estudiantes debían revisar los modelos para ir relacionándolos con su trabajo.

Una vez culminada esta etapa, se procedía en las asesorías a operacionalizar las variables o sistematizar las categorías hasta lograr un instrumento coherente para recoger la información requerida. La destreza adquirida con esta actividad les dio un conocimiento metodológico que en ocasiones los llevó a replantearse los objetivos para transformar, por ejemplo, lo que originalmente visualizaban como un estudio descriptivo, a un estudio correlacional.

Los resultados de la estrategia para el marco metodológico

Esta estrategia fue considerada por el grupo como muy satisfactoria pues permitió establecer el procedimiento metodológico en apenas dos sesiones de trabajo. Por otra parte, la relación de las calificaciones del proyecto en relación con el semestre anterior fue la siguiente:

Para el semestre II de 2001, el 4 % de los estudiantes desertó en el marco metodológico; un 13% tuvo que repetir el Capítulo III; 14 % quedó con Unidad Pendiente (es decir, lograron aprobar en las tres primeras semanas del siguiente semestre), 35 % obtuvo una calificación considerada suficiente; 27 % buena o distinguida y 7% excelente o sobresaliente.

Para el semestre I del 2002, sólo el 1 % desertó durante la elaboración del capítulo III; 8 % tuvo que repetir el capítulo; 7 % quedó con unidad pendiente; 23 % obtuvo nota suficiente; 41% una nota buena o distinguida y 20 % excelente o sobresaliente. (Véase gráfico 5 en anexos).

El logro más significativo de esta experiencia fue el aumento de casi el 50% de los trabajos que obtuvieron una buena o distinguida calificación y haber aumentado los trabajos considerados excelentes. Igualmente es importante destacar la disminución de la deserción así como otros problemas de orden académico (la unidad pendiente y la repetición de Capítulo).

Interpretación de los resultados

Durante el desarrollo de la experiencia reportada se buscó establecer un modelo heurístico que permitiera a los estudiantes desarrollar estructuras lógicas para la elaboración del proyecto de investigación. Para lograrlo se dividió el estudio en cuatro etapas esenciales. La primera, considerada exploratoria, buscó determinar qué aspectos personales afectaban la escritura de los proyectos de investigación educativa y cuál era la causa del alto índice de deserción. Los resultados preliminares indicaron que existía una predisposición negativa que limitaba a los estudiantes tanto para la exposición escrita como para la elaboración de las diferentes partes del proyecto.

La estrategia establecida permitió crear el escenario ideal para que los estudiantes pudieran elaborar sus escritos sin la tensión que les generaba el saberse evaluados a través de sus trabajos. En este caso, la docente trató de desarrollar una estructura para orientar la elaboración del planteamiento del problema. En esta etapa se logró bajar el nivel de ansiedad de los participantes, lo que contribuyó a mejorar la coherencia de los mismos.

Para la segunda parte del trabajo, la experiencia anterior facilitó considerablemente el desarrollo del curso. En este caso, se acudió a cuatro esquemas diferentes para orientar el desarrollo del planteamiento del problema. Éstos estaban constituidos por una serie de preguntas que permitían orientar el discurso.

Para la elaboración del texto se utilizó la orientación pragmática. Además, para garantizar la cohesión textual, en esta oportunidad se buscó una estrategia que permitiera mejorarla. De esta manera, se acudió a la elaboración de preguntas que, al ir las respondiendo en el orden en que se presentaban, permitiría una mayor cohesión textual.

Una vez presentados los esquemas se buscó, nuevamente, que hicieran uso de su gramática personal. En este caso se sugirió una nueva estrategia: ir de la oralidad formal al texto escrito. Los alumnos, después de preparar detenidamente todos los detalles y seleccionar el

esquema, procedían a grabarse simulando una situación formal del habla. Los resultados fueron altamente satisfactorios, por lo que se procedió a elaborar los esquemas para la justificación del problema.

En general los resultados permitieron disminuir considerablemente el índice de deserción, reducir el número de aplazados y aumentar los promedios de los estudiantes en el Planteamiento y Justificación del problema. De esta manera se confirma lo expuesto por Van Dijk (1980), quien asevera que el establecer la superestructura textual facilita la elaboración de los textos y desarrolla la competencia redaccional de los estudiantes.

La tercera fase del estudio estuvo orientada a la conformación de las diferentes partes del marco teórico tomando como referencia lo propuesto por Padrón (1996) y Rodríguez Bello (1994), entre otros. Para los antecedentes del problema se trató de elaborar esquemas similares a los de la fase dos, sin embargo éstos resultaron rígidos, no funcionales y, en general, no eficaces para la escritura de los antecedentes. Por esta razón se acudió al uso de ejemplos en los que los estudiantes debían reconocer la estructura de los mismos. Se recomendó la técnica del fichaje para compilar la información requerida. Posteriormente, los participantes pudieron, en general, redactar los antecedentes. Con estos resultados se demuestra que al estar conciente de las superestructuras, el estudiante obtiene herramientas para ir resolviendo sus problemas de forma creativa y funcional.

La cuarta fase del estudio consistió en una estrategia dirigida a la estructuración de modelos heurísticos para la elaboración del marco metodológico. En este caso se jugó con la posibilidad de ver una misma realidad desde diferentes enfoques. Para ello, los estudiantes se apoyaban en un cuadro en el cual se visualizaban los diferentes tipos de investigación, sus características y ejemplos. Esto coincide con lo expuesto por Del Rincón *et al* (1995), cuando afirma que la investigación debe ser concebida como una estrategia orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social desde un punto de vista práctico y a través de un plan de trabajo

que varía considerablemente según el tipo de investigación y la concepción que se tenga del objeto de estudio.

Los resultados de esta innovación indican que es necesario, en cualquier área o disciplina del aprendizaje, acometer acciones dirigidas a superar las variables intervinientes que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en la presente experiencia se puede concluir que la escritura requiere una planificación cuidadosa que involucre la macroestructura, la superestructura y la formulación de enunciados que orienten la composición del texto. Por otra parte, el éxito en la elaboración de modelos heurísticos para la redacción de determinadas partes de un texto dependerá esencialmente de la función pragmática del mismo. En relación con el planteamiento y la justificación del problema, se puede delinear con relativa facilidad algunos aspectos contentivos de sus partes. Por ello, se considera exitosa la experiencia vivida con los cursos de Investigación Educativa en relación con la elaboración del primer capítulo del informe de investigación. Esta experiencia ha facilitado considerablemente el desarrollo del curso desde el año 2000.

Sin embargo, en relación con otras partes del informe de investigación se requirió un trato totalmente diferente pues obviamente las partes que lo integran no son susceptibles a estructuraciones únicas. Un aspecto que se evidenció en esta experiencia es que ninguna estrategia es idónea cuando no se tienen conocimientos suficientes del tema. En el caso de los antecedentes de la investigación y de las bases teóricas fue necesario desarrollar en los participantes las herramientas para la elaboración de modelos heurísticos que les permitieran, particularmente, y bajo la asesoría docente, delinear las investigaciones, los términos, las teorías, entre otros aspectos que darían sustento a su proyecto. El éxito de esta fase del estudio no dependió de las estructuras prediseñadas sino de la capacidad que lograron los estudiantes para elaborar sus propios esquemas. Esta

experiencia obligó a los participantes a organizar sus ideas y a elaborar un esquema conceptual que le sirviera de guía para la producción de los antecedentes y de las bases teóricas.

Por otra parte, la observación participante permitió determinar el alto grado de ansiedad que genera en los estudiantes la elaboración del texto escrito y el desarrollo del curso de investigación educativa. Se determinó, además, que esta ansiedad afectaba considerablemente la calidad del texto pues los participantes, por evitar cometer errores, escribían textos complicados e incomprensibles.

Finalmente, se puede concluir que el abordaje metodológico de una situación problemática debe llevar a los participantes a visualizar los diferentes enfoques a través de los cuales se puede abordar un tema. Los diferentes tipos de investigación aplicables a la educación proporcionan el marco de referencia para examinar los principios y procedimientos a los que se puede someter un problema determinado. La estrategia diseñada para la elaboración del marco metodológico consistió en que los participantes debían diseñar modelos heurísticos de los tipos de investigaciones más comunes del paradigma cuantitativo. Esta experiencia fue altamente satisfactoria pues las destrezas que adquirieron los estudiantes les permitió en un momento dado reformular su proyecto.

Se puede concluir, entonces, que los problemas del aula de clase pueden ser visualizados, analizados y resueltos en las mismas aulas. En algunas oportunidades éstos son producto de situaciones personales, académicas, culturales, sociales, entre muchos otros. En relación con los cursos de Investigación la gran dificultad resultó ser el manejo del discurso científico por los reiterados problemas que presentan los estudiantes universitarios en el área de lengua. Sin embargo, desde la perspectiva misma de la asignatura, fue posible encontrar soluciones factibles y viables que dieron las respuestas en cada una de las fases en proceso. En conclusión, es necesario tener conciencia de la importancia de la función docente y del hecho de que todo docente es corresponsable del nivel de rendimiento de sus estudiantes, del grado de deserción de sus cursos y, en especial, de la calidad de los aprendizajes.

Referencias

- Aguirre, A. (1997). *Etnografía: metodología cualitativa en investigación cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Fraca, L. (1994). De la oralidad a la escritura: una propuesta integradora en la enseñanza de la lengua escrita. *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. pp: 25-40.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1984). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-práctico*. México: Editorial Trillas.
- Morles, A., Arteaga, M. y Bustamante, S. (2002). Correspondencia entre la lectura y la escritura en los niños venezolanos. *Revista portuguesa de Investigacao educacional. Aprendizagem da leitura. 1*. 43-58.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. Colombia: Fondo de cultura económica.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnica y análisis de datos*. Madrid: Muralla.
- Rodríguez Bello, L. (1994). *Argumentos por ethos, logos y pathos. Estudios de lingüística aplicada la enseñanza de la lengua materna. Asovele*, pp. 155-173.
- Romero, F. (2001). *La oralidad y la escritura*. [Documento en línea]. Disponible: www.antropologia.com [Consulta: 2003, Febrero 10]
- Sánchez, I. (1999). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?. En: L, Carrera, D. Vásquez y M. Díaz (comps). *Técnicas de redacción e investigación documental*. Caracas: UCAB.

- Valarino, E. (2000). *La investigación en asesoramiento vs. Síndrome TMI*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Van Dijk, T. (1980-1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Edit. Siglo XXI.

Anexos

Gráfico 1. Deserción semestre II-99 y I-00

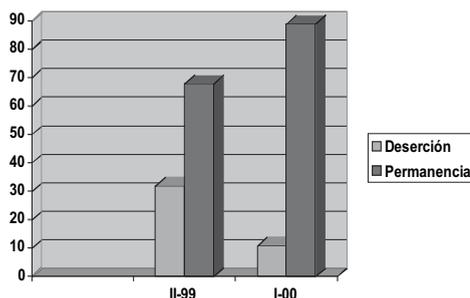


Gráfico 2. Notas semestre II- 99 y I- 00

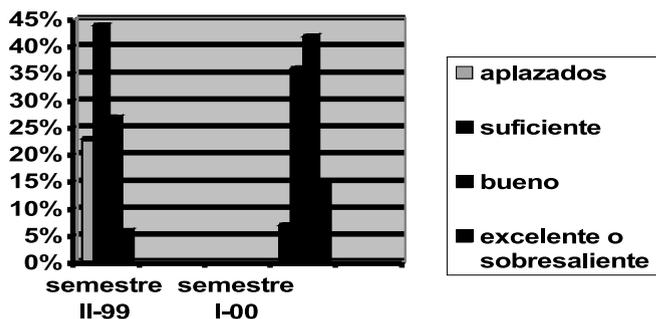


Gráfico 3. Matriz de opinión

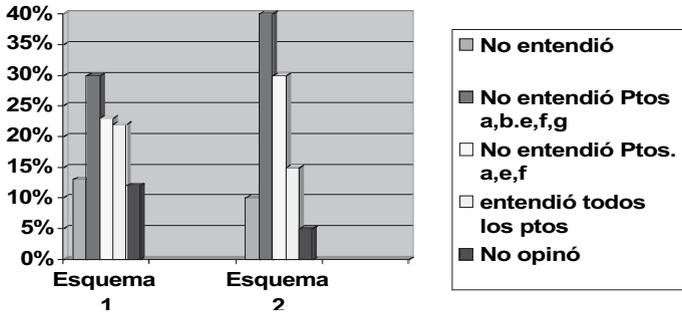


Gráfico 4. Nota semestre I-01 y II- 01

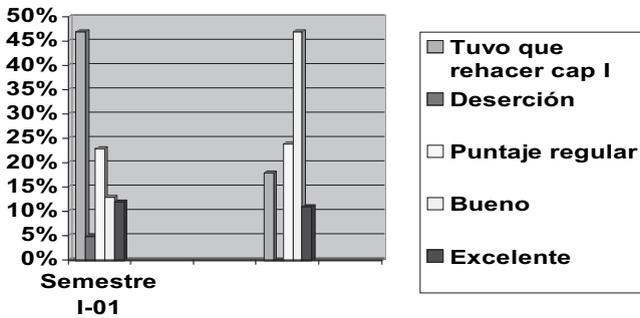


Gráfico 5. Notas II – 01 y I-02

