

Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación

María Cristina Martínez S.*

Universidad del Valle

Colombia

1. Introducción

En estos últimos años me he centrado básicamente en la búsqueda de una coherencia entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje y la incidencia de esta relación en la práctica pedagógica. Mi interés por las investigaciones sobre comprensión y producción textual obedece a la necesidad de justificar la propuesta pedagógica que estoy llevando a cabo. Me interesan particularmente investigaciones previas y posteriores a una intervención pedagógica en todo tipo de contextos y en especial en contextos menos favorecidos.

Trataré en el tiempo que tengo de esbozar la problemática que me inquieta. Empezaré planteando por un lado la necesidad de pensar en el tipo de enseñanza de la lengua materna que es necesario privilegiar en la educación y por el otro en la necesidad de buscar una teoría mediatizadora de la significación que pueda ayudar a resolver el problema de una visión del lenguaje¹ que está incidiendo de manera definitiva en un aprendizaje que lleva a una comprensión fragmentaria de los textos. Finalmente esbozaré una propuesta de intervención pedagógica.

El propósito fundamental es mostrar la importancia de plantearse una propuesta educativa desde la perspectiva discursiva e interactiva y las implicaciones que esto tendría en la formación de un perfil de egresado que pueda responder no sólo a los retos que la sociedad le va a exigir sino a su propia actitud hacia la vida y su posibilidad de seguir aprendiendo.

2. Problemas que debe enfrentar la educación

Pensemos en los problemas que la actual educación debe enfrentar: (i) los saberes están siendo sometidos a procesos de renovación cada vez más acelerados: lo que es verdad ahora puede no serlo mañana; (ii) los saberes deben responder a una formación más amplia con una mayor proyección: una exigencia de diversificación de los saberes en cuanto por ejemplo el uso y la adopción de nuevas tecnologías que permitan una rápida inserción internacional; (iii) la flexibilidad y la revalorización de otras formas de aprender y de otros contextos de aprendizaje diferentes a los tradicionales: los medios audiovisuales y las autopistas de la información aparecen como nuevas alternativas.

Entonces, para poder afrontar estos problemas, un sistema educativo que busca ser pertinente, debe comenzar a identificar el tipo de competencias que se deben desarrollar y las aptitudes que se deben privilegiar para posibilitar esa renovación constante de saberes, esas competencias analíticas y críticas que permitirían enfrentar la experiencia de los nuevos modos de exploración del saber y de la selección adecuada y pertinente de la información.

Como se puede colegir, el problema ahora no es el acceso a la información (internet lo posibilita) y tampoco su acumulación (hay sobreinformación), *el problema mayor es el desarrollo de estrategias para aprender a pensar*, para tener criterios analíticos y críticos que permitan una selección de la información. Estos desafíos apuntan necesariamente hacia el énfasis en el desarrollo de instrumentos, de estrategias de apropiación y modos efectivos (analíticos y críticos) de procesar, de comprender y de comunicar la información. Una exigencia que implica altos niveles de competencia para comprender y transmitir información.

Pero, y ¿cómo lograrlo? ¿qué hacer para poder incidir en el proceso de conocimiento de los estudiantes y desarrollar en ellos estrategias que los lleven a adoptar un comportamiento multipolar, analítico, diverso, polifónico e integral? La respuesta está relacionada naturalmente con los modos de construir y adquirir conocimiento, con los modos de conocer y de aprender, es decir, con la manera eficaz como comprendemos para lograr finalmente aprender. El énfasis estaría entonces en la necesidad de desarrollar una competencia que permita el acceso a los principios de apropiación y por supuesto de generación de conocimiento y en este proceso el lenguaje desempeña un papel muy importante.

Pero los modos de enseñar el lenguaje tienen que ver con el mismo concepto que se tenga de lo que es el lenguaje y de la manera como éste se aprende, del concepto que se tenga de la manera como se aprende a categorizar el mundo natural, social y cultural.

La propuesta que haré tiene que ver precisamente con la necesidad de establecer una relación coherente entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje que permita dar explicación al papel tan importante que el lenguaje tiene en la construcción de sentido del mundo exterior y en el proceso de desarrollo cognitivo.

3. El giro discursivo en la lingüística o el proceso discursivo de la significación

El cambio hacia la post-modernidad implica el reconocimiento de la necesidad de un paradigma explicativo que dé cuenta del poder mediador de la palabra en el proceso de construcción de sentido del mundo natural, social, cultural, de la necesidad de ir en la búsqueda de una nueva dimensión del concepto de lenguaje y del reconocimiento explícito de la relación estrecha entre esta nueva dimensión de lenguaje y la construcción del conocimiento, para poder dar una explicación coherente a la interpretación de la realidad.

Propongo profundizar en la construcción de una explicación alternativa sobre la manera como se realiza el proceso de generación de sentido, así como en el modo real de intervención del lenguaje en este proceso: ¿cómo hacemos sentido de nuestra relación con el mundo? ¿mediante qué proceso aprendemos a asumir la lengua como significación? ¿cómo se logra el proceso de semantización de la realidad social y natural que permite, tal como dice Bernstein, que lo externo se convierta en interno y esto a su vez influya sobre lo externo? ¿De qué naturaleza son las leyes que posibilitan la construcción del pensamiento, la construcción del conocimiento?

Para ello, es importante que empecemos a reconocer que los seres humanos somos eminentemente sujetos discursivos que manejamos discursos sociales en una acción comunicativa significativa. Los filósofos lo han comprendido, y es así como Habermas y toda su teoría tiende a realzar el papel de la acción comunicativa en la construcción del conocimiento. Igualmente 30 años antes de Austin y Benveniste, [Bakhtine \(1919\)](#) pone de relieve los actos de discurso, inscribiéndolos en una filosofía de la acción, en una atopología filosófica, en la que la enunciación y sus enunciados son el punto central en el proceso de construcción del sujeto, en el proceso de aprendizaje de la sociedad y en el proceso de reproducción cultural.

Se trata de una teoría mediadora del conocimiento en y desde el lenguaje en tanto que discurso, que tiene la pretensión de mostrar la importancia que para la relación entre educación y conocimiento tiene una perspectiva discursiva e interactiva del significado².

La propuesta modélica parte de una hipótesis acerca de la construcción de los esquemas de conocimiento: mi propuesta es que los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal, se vuelven significativos solamente en la unidad discursiva de este intercambio, es decir, que para que esa relación entre experiencia externa y procesos psicobiológicos sea significativa, para que se convierta en esquemas conceptuales, es necesaria la mediación del lenguaje, y es el intercambio verbal, el elemento funcional que hace posible que los procesos de generalización y de construcción de esquemas se lleven a cabo, lo cual permitiría concluir que los esquemas conceptuales, si bien funcionan internamente, son de naturaleza intersubjetiva, de naturaleza social³.

Mi propuesta no se ubica en una interpretación social del lenguaje y del significado como lo sería en términos de Halliday⁴ sino por el contrario, en una interpretación discursiva de lo social, del sujeto y de la realidad, es decir, de una interpretación discursiva del significado. El interés esencial de esta perspectiva es que conduce a una nueva manera de abordar el problema del proceso de construcción de sentido, ofrece una nueva hipótesis de trabajo en relación con el papel del lenguaje en el conocimiento y puede dar explicación a la ocurrencia simultánea de la diversidad en la unidad de intercambio verbal. Tenemos, entonces, que serían los principios generales de la construcción discursiva los que rigen la construcción de la significación y los que permiten que las prácticas sociales se conviertan en instancias interiorizadas.

Todo esto implicaría llegar a hacer varios reconocimientos: (i) el papel mutuo de los participantes en el proceso de significación, y que si bien los esquemas funcionan internamente (en el sujeto), éstos son de naturaleza intersubjetiva; (ii) que la naturaleza de los esquemas es externa, es discursiva en tanto que se basa en el uso funcional del lenguaje, es decir, son consensuales y se pueden generalizar; (iii) que los esquemas se pueden interiorizar y evolucionan en y a través del proceso relacional motivado por el uso funcional del lenguaje en los diversos encuentros de interacción verbal realizados en una

comunidad; (iv) que es en y a través de los enunciados, de los discursos producidos en la interacción verbal que se construyen esos 'fantasmas cognitivos' esos esquemas que van finalmente a contribuir en la construcción del sujeto discursivo.

Se trata de una perspectiva que conlleva la propuesta de una nueva manera de abordar el problema del proceso de construcción de sentido, que pretende dar una explicación a la ocurrencia simultánea de la diversidad (heterogeneidad de sujetos) y de la unidad (el discurso) y que recupera además la vieja hipótesis del papel activo del lenguaje, esta vez en tanto que discurso, en el proceso de construcción del significado, en la construcción del conocimiento. Se trata de una teoría mediadora de la producción de sentido que inscribe el lenguaje en una dimensión dialógica y explora el papel activo del intercambio verbal y de su unidad discursiva en la generación de procesos graduales de generalización.

Sin embargo, considerar el proceso de significación desde esta dimensión implica naturalmente hacer ciertas opciones epistemológicas que sostengan la hipótesis: la primera opción tiene que ver con una nueva definición de signo, una noción dinámica de signo que dé cabida a la heterogeneidad y para ello la definición Bajtiniana de signo es la que posibilitaría mantener la hipótesis de base: el signo como el resultado de la fusión estrecha entre forma o expresión y contexto, donde el contexto es lo sobreentendido, el cual no actúa desde afuera sino que hace parte de la semántica misma del enunciado. Una semántica que tiene que ver con aspectos espacio-temporales, referenciales y socio-culturales. Por otra parte no cabe aquí seguir insistiendo en la división entre lengua y habla porque la noción de enunciado como actualización única e irrepetible, el cual se construye en el acto de enunciación responde al concepto de creación continua del signo y a su evolución y rompe esa dicotomía entre lengua y habla. Implica tener en cuenta además, la noción de intersubjetividad siempre presente en el enunciado: el enunciado, dice Bajtín, no es asunto de un solo sujeto, es el resultado de dos sujetos socialmente organizados y la experiencia se vuelve significativa solamente en el intercambio verbal intersubjetivo, la construcción del sujeto, del pensamiento interior va a depender también de la experiencia sociocultural evocada en y por el enunciado (Todorov 1981:67-92).

«La expresión antes que ser celebración del SER, es una relación con aquel a quien yo la expreso y cuya presencia es ya requerida para que mi gesto cultural de expresión se produzca»⁵.

«Ningún enunciado desde una perspectiva general puede ser atribuido a un solo locutor: el enunciado es el producto de la interacción de los interlocutores y de manera general, el producto de toda situación social compleja, en la cual éste surgió»⁶.
esta noción es reforzada por [Vygotski \(1962\)](#),

«lo esencial del lenguaje no son absolutamente los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las gráficas. Lo esencial del lenguaje es la utilización funcional del signo y esto es lo que corresponde al lenguaje humano»⁷.

Cuando hablamos de la utilización funcional del signo estamos hablando por supuesto a nivel del discurso. La tendencia intencional del signo daría cuenta del uso funcional del significado, en donde los agentes de la interacción, los objetos con los que éstos interactúan, sus propósitos e intenciones, sus modos de formulación organizativa y argumentativa son parte del mismo significado discursivo.

Desde esta propuesta, la comprensión no es una relación de reflejo entre pensamiento y realidad: no son los principios generales externos al pensamiento y al lenguaje, pero inherentes al objeto o a la situación, los que van a permitir la conceptualización; la comprensión tampoco es el resultado de una relación de espejo entre la forma lingüística y la realidad: tampoco son los principios generales inscritos en un sistema abstracto como un todo; no es el resultado de la puesta en funcionamiento de esquemas formales preconcebidos: y tampoco son los principios generales lógicos los que predeterminan la conceptualización de la realidad.

Se trataría más bien de un proceso de comprensión dialógica mucho más complejo inscrito en la mediación dinámica de una semántica discursiva, de un proceso dialógico, intersubjetivo que se constituye en la condición necesaria para que se establezca un proceso dialéctico y significativo con la realidad⁸.

4. La perspectiva discursiva e interactiva en la enseñanza del lenguaje

Algunos científicos de las ciencias físicas han llegado a afirmar que el lenguaje es el culpable de la visión fragmentaria del mundo en razón de su organización sintáctica. Afirmación bastante fuerte y sobre todo importante en lo que se refiere al reconocimiento explícito del papel del lenguaje en el proceso de conocimiento, el cual por supuesto yo comparto. Sin embargo yo diría que no es el lenguaje

en sí el culpable de una visión fragmentaria sino que es la visión que se tenga del lenguaje la que produce a su vez una visión fragmentaria del mundo.

Considero importante establecer un puente coherente entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje para tomar decisiones acerca de cómo enseñar el lenguaje. Recordemos lo que dije anteriormente, que según el concepto que se tenga de la manera como se aprende así se enseña, según el concepto que se tenga de la manera como se aprende el lenguaje y de la manera como se aprende a categorizar el mundo así igualmente se enseña el lenguaje.

Cabe preguntarse si ¿se puede realmente incidir en el proceso de conocimiento de los estudiantes sin necesidad de pasar por el discurso? No importa cual sea la perspectiva que se adopte acerca del lenguaje, me cuesta trabajo imaginar un cambio en los esquemas mentales de los estudiantes sin un texto interpuesto.

Es mi opinión que si la educación desea realmente incidir en el logro de instrumentos que permitan un mayor acceso al conocimiento y por ende a una mayor calidad, e igualmente a una mayor equidad, es necesario trabajar a nivel de los discursos, cuyo énfasis se encuentra en los procesos de lectura y escritura para lograr el acceso a principios de apropiación y seguramente de generación de conocimientos 'haciendo conscientes' los mecanismos funcionales inscritos en los discursos»⁹.

La perspectiva discursiva e interactiva que propongo está centrada en la necesidad urgente de un proyecto educativo cuyo criterio de calidad y equidad esté basado en el desarrollo de una COMPETENCIA DISCURSIVA RELACIONAL que posibilite, recordemos, el acceso a principios no sólo de apropiación sino también, más tarde, de generación de conocimientos, que permita además el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos, a la competencia en el reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas.

Desde el punto de vista metodológico se trata de buscar optimizar los procesos cognitivos de generalización semántica, de reducción y de integración, las operaciones relacionales y los grados de vinculación entre los niveles del texto y con otros textos, de maximizar el proceso relacional que se construye en el discurso, proceso que por supuesto no está basado en la memorización ni en esquemas mentales fijos sino en la utilización funcional del lenguaje¹⁰.

El discurso se convierte entonces en la unidad de base para un proyecto educativo que pretende tanto la calidad como la equidad y es por ello que la propuesta pedagógica se basa en los textos y en las posibilidades de mejorar el trabajo con los textos.

5. Principales dificultades en la comprensión textual

Numerosas son las dificultades que se evidencian en los estudiantes al abordar un texto. Pasaré a mencionar algunas de las que me parecen más pertinentes:

1. Dificultades para penetrar en el texto en tanto que unidad de significados relacionales. Hay una pérdida de los referentes lo cual indica una lectura localizada en las formas del lenguaje mas no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica del texto.
2. Dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto. Se hace una lectura basada únicamente en los esquemas del lector y se ejecuta una estrategia de dictador.
3. Dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha puesto en relación a través de una estructura retórica determinada.
4. Dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector: convencer, informar, persuadir, seducir.
5. Dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión.
6. Dificultades para identificar las diversas voces que se construyen a través del texto.

Ante este panorama podemos deducir que aún en el ámbito universitario en el contexto colombiano, son muy pocos los estudiantes que a través de su escolaridad han logrado desarrollar estrategias discursivas que les permitan aprender de los textos generales y menos aún de los académicos. De las dificultades mencionadas anteriormente podemos deducir que las principales fallas en la comprensión de textos en el nivel educativo mencionado (en el contexto colombiano y me temo que también latinoamericano) radican no precisamente en la falta de movilización de los esquemas del lector, al contrario éstos son los que prevalecen, sino en su rigidez y en la incapacidad que el lector tiene de negociar con la propuesta estructural del texto hecha por el autor.

5.1 ¿Cómo se realizan los procesos de comprensión?

No entraré en el debate de si son los esquemas de conocimiento previo del lector los que inciden en el proceso de comprensión o por el contrario si es la organización del texto la que modifica y exige una determinada comprensión. Esto no es interesante para mis propósitos y no tiene relevancia desde la perspectiva discursiva e interactiva. La idea es establecer un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas de conocimiento previo del lector acerca de los discursos, para que éste establezca un proceso de negociación con sentido con la propuesta discursiva hecha por el autor del texto.

5.2 Pero, y ¿cómo lograr desarrollar estrategias?

La respuesta está relacionada naturalmente con los modos de adquirir conocimiento, con los modos de aprender, es decir, con la manera eficaz como comprendemos para lograr aprender.

Se destaca aquí el carácter constructivo de los esquemas en el marco de una teoría de la interdiscursividad y del diálogo que busca hacer a los estudiantes más conscientes de los recursos discursivos que la lengua ofrece. Todo esto con el fin de permitirles un mayor control de sus propios procesos y lograr desarrollar en ellos criterios analíticos, críticos e intencionales y así proveerlos de los recursos necesarios para no estar indefensos ante la cultura estratégica y vertiginosa que están viviendo.

La propuesta que haré estará centrada en la necesidad de la toma de conciencia del papel del lenguaje en los procesos de desarrollo cognitivo y en la necesidad del desarrollo de una competencia discursiva que posibilite una lectura relacional no sólo al interior del texto sino entre diversos textos a cuya simultaneidad actualmente es difícil escapar. Todo esto nos hace pensar en la necesidad de desarrollar estrategias para mejorar competencias analíticas y críticas para lograr una verdadera madurez discursiva que permita una lectura más relacional que lineal, que permita la exploración a través de varios textos, que permita reconocer las exigencias que hacen los nuevos contextos, y las diversas exigencias de comprensión que hacen las diversas modalidades argumentativas, y que permita además establecer relaciones y lograr conclusiones.

¿De qué manera busco incidir en el aprendizaje de estrategias de comprensión textual?

Teniendo en cuenta lo anterior, en una intervención pedagógica desde la perspectiva discursiva e interactiva mi punto de partida es:

1. Buscar un cambio de actitud hacia el lenguaje, empezar a desarrollar una visión dialógica del lenguaje.
2. Lograr el reconocimiento de que el lenguaje en tanto que discurso incide de manera activa en el proceso de conocimiento, en el proceso de reproducción cultural pero también en el proceso de cambio.
3. Hacer un trabajo metadiscursivo indirecto a través de talleres para lograr incidir en el uso de estrategias metacognitivas sobre el discurso.
4. Lograr el reconocimiento de la necesidad del dominio discursivo para el desarrollo de una verdadera autonomía en el aprendizaje y en el desarrollo del sujeto discursivo.
5. Desarrollar estrategias discursivas relacionales simultáneamente con el desarrollo de la voluntad de saber.
6. Buscar el enriquecimiento de los esquemas de conocimiento previo acerca de las formas, modalidades, diversidades discursivas en y desde el discurso.

Sin embargo, es necesario admitir que una de las tareas más difíciles de lograr es el *desarrollo real de estrategias de comprensión y de producción textual* ya que la exposición directa del saber sobre los niveles de construcción de los discursos no va a garantizar la apropiación de ese saber y su conversión en un proceso estratégico que realice cambios en el comportamiento del sujeto lector/escritor. El desarrollo de una competencia discursiva supone una capacidad para producir discursos y por supuesto una capacidad para comprender discursos. La capacidad para comprender los discursos supone la adquisición de recursos, de estrategias y de conocimientos, en fin, de competencias que permitan al sujeto operar a nivel de los discursos.

Partiendo del reconocimiento de la necesidad de tener en cuenta los esquemas del lector en el proceso de comprensión, sin embargo, mi propuesta, que pretende ser relevante, se centrará principalmente en un trabajo sistemático sobre los niveles estructurales del texto a través de un trabajo de intervención a diferente nivel. La intervención pedagógica se centra en la búsqueda de una competencia discursiva a través de un mejor conocimiento de los niveles que intervienen en la construcción elaborada de un

texto escrito con el fin de aumentar los recursos textuales que puedan promover procesos inferenciales pertinentes y adecuados en los textos de tipo académico. En resumen se busca enriquecer los conocimientos previos del lector acerca de la organización estructural de los textos, hacer una intervención desde el texto en el lector.

La hipótesis que subyace a todo programa instruccional para el desarrollo de estrategias de comprensión textual es que por un lado las estrategias se aprenden y por otro, que los alumnos poseen esquemas de conocimientos sobre el texto que pueden ser modificados y enriquecidos a partir de un mejor conocimiento sobre la construcción textual.

Dada la diversidad de intereses, y motivaciones de los lectores, la propuesta es que el hacer evidente de manera indirecta los mecanismos de la construcción arquitectónica de los discursos, puede incidir en el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción textual, en la medida en que se logre evidentemente que el lector integre estos nuevos conocimientos a sus esquemas de conocimiento previo. La experiencia con talleres de lectura y escritura, a nivel universitario, me ha demostrado que sí se puede incidir en un cambio de los esquemas lectores y que por supuesto esto no se logra con la exposición directa de los mecanismos que intervienen en la producción discursiva, sino con el desarrollo de una toma de conciencia gradual a través de una intervención pedagógica bien planeada por medio de talleres de análisis, de reconstrucción y de producción a través de diferentes mecanismos instruccionales inscritos en una pedagogía interactiva. Lo que propongo, repito, es entonces aumentar el conocimiento compartido entre el lector y el texto, hacer que las características de la organización discursiva sean parte de los esquemas lectores, para propiciar un encuentro exitoso entre el lector/escritor y los textos con la ayuda de un facilitador, el profesor.

El discurso comprendido por un buen lector debe ser entonces el resultado de la negociación entre sus conocimientos, motivaciones, intereses y necesidades y la propuesta discursiva construida por el autor del texto. La mediación pedagógico-discursiva se propone incidir en un cambio en los esquemas del estudiante/lector/escritor para reducir la distancia entre él y el texto, mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas a través de un proceso metadiscursivo.

Dos aspectos muy importantes orientan mi propuesta:

- A. Desarrollar en los estudiantes una voluntad de saber, de manera que se establezca un contrato de buena fe entre el instructor y el estudiante que permita eliminar barreras y se logre realmente trabajar a nivel de los procesos cognitivos.
- B. Desarrollar estrategias de comprensión textual a partir de la puesta en evidencia indirecta y motivada de los niveles que intervienen en la construcción discursiva.

La práctica pedagógica debe evolucionar hacia el logro simultáneo de estos dos aspectos pues si no se puede contar con el querer saber del estudiante y con un ambiente de cooperación constructiva en el aula, difícilmente se puede incidir en cambios en los procesos de conocimiento y en la apropiación de estrategias que permitan un cambio en el comportamiento textual del estudiante.

Esta misma práctica busca integrar los dos procesos vinculados al discurso escrito:

- a) El proceso de comprensión textual
- b) El proceso de producción textual.

Los procesos de lectura y escritura son vistos como procesos complementarios en un trabajo de intervención en el desarrollo de estrategias discursivas. Esto permitirá al estudiante postularse no solamente como buen lector sino como un buen productor de textos escritos para ser comprendidos, un autor intencional de textos. Se trata entonces de lograr el desarrollo hacia un dominio discursivo voluntario e intencional, es decir, hacia una «pérdida de la inocencia»... a través de la puesta en evidencia de los niveles estructurales del texto y de la toma de conciencia de la ocurrencia simultánea e interactiva de los diferentes niveles.

Se trata de una práctica pedagógica inscrita en una pedagogía interactiva que busca desarrollar un ambiente cooperativo en el aula que posibilite la autoevaluación y la confrontación a la crítica constructiva, que permita al estudiante elevarse mediante un esfuerzo intencional propio pero en relación con la 'mirada evaluadora y constructiva' de los otros. Una mirada que se irá perfeccionando en todos los estudiantes, en la medida en que aumenten las categorías y niveles de análisis que les posibilite la observación cercana del texto, les permita hacer una evaluación de la producción lectora o de escritura del otro, pero por supuesto, con mayores criterios. Se trata entonces de dar herramientas para una autorregulación grupal: desarrollar habilidades para descubrir las formas, las modalidades, las secuencias, apropiarlas, adoptarlas, generalizarlas y aprender a utilizarlas.

Tenemos entonces que este programa de intervención pedagógica para un nivel universitario¹¹ busca la identificación de los diversos niveles para el desarrollo de estrategias que permitan trabajar en los siguientes aspectos:

1) Reconocer que un texto escrito es interactivo es un punto de partida fundamental para el desarrollo de estrategias textuales, puesto que la situación de enunciación de la cual parte el texto determina su estructura. El texto escrito crea un escenario discursivo en el que se ponen a funcionar fuerzas enunciativas entre los sujetos discursivos que intervienen en él: el Yo, el Tú y el Él (el saber). La identificación o toma de conciencia de los roles discursivos que el autor del texto ha puesto en escena, es decir, del papel discursivo que él ha asumido (científico, pedagogo, testigo, observador, participante) y que ha asignado al lector (alumno, colega) y a la vez de la manera como estos dos protagonistas han sido relacionados con el Él (el contenido del texto) en el mismo texto, permite hacer inferencias en un primer momento, sobre las intenciones que el autor tiene con el texto respecto al lector (persuadir, convencer, informar, seducir). La situación de enunciación incide de manera importante en la estructura del texto y esto se evidencia cuando a diferentes alumnos se les pide reconstruir un texto teniendo en cuenta interlocutores de características socioculturales distintas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no siempre las relaciones enunciativas están explícitas en el texto y que al contrario muchas veces se ocultan, pero el léxico, la complejidad de las construcciones sintácticas y la mayor o menor ampliación semántica, así como la organización global del texto y la profundidad del tema, pueden ser las claves para inferir el tipo de situación enunciativa que hay detrás de éste. Un trabajo sobre las relaciones enunciativas dará entonces como resultado el desarrollo de estrategias sobre la diversidad de los contextos y la actualización pertinente del discurso y sobre la aprehensión de un esquema o modelo textual sobre la situación de comunicación de los textos. Para trabajar el nivel enunciativo me baso en las teorías de la enunciación especialmente [Bakhtine \(1929:1977\)](#), [Benveniste \(1966\)](#) y Charaudeau ([1983/1992/1995](#)).

Trabajar en el nivel enunciativo del texto implica desarrollar estrategias acerca de la construcción discursiva para comprender que todo discurso y muy especialmente el discurso escrito, de la prensa, incluso televisión y radio es una construcción reelaborada de la realidad en cuya producción se 'ponen en escena' roles discursivos tanto de autor como de lector y que estos roles y los puntos de vista allí expuestos no tienen que coincidir necesariamente con la realidad. Es por ello que he afirmado siempre que el discurso construye los hechos, es el escenario del mundo y, como tal, es necesario empezar a comprenderlo. Por ello me parece que es más importante que se parta de un esquema de la situación de comunicación discursiva construida que de un esquema de la situación real.

2) La toma de conciencia de que en todo texto se construye una continuidad temática a través de relaciones cohesivas entre la información vieja de una proposición y la información nueva de otra es importante para desarrollar estrategias que permitan establecer relaciones significativas a través del texto. La inferencia adecuada de la referencia implica un trabajo activo por parte del lector que debe ser capaz de funcionar a través de la información del texto estableciendo relaciones entre un término cuyo significado depende de otro que se encuentra antes o después en el texto. Es necesario que los alumnos reconozcan la importancia de las relaciones referenciales en el texto, pues ellas dan cuenta del grado de elaboración discursiva que se logra en su construcción. Una de las mayores fallas en la comprensión textual tiene que ver precisamente con la lectura predicativa en la que no se busca el referente que está reemplazando el pronombre él o ella en el mismo texto. Esta falta de estrategia referencial se evidencia mucho más en la producción del discurso donde el sujeto de la oración es elidido, y el referente desaparece prácticamente del texto.

Para la toma de conciencia de la importancia de las relaciones referenciales en la elaboración y por ende en la comprensión textual parto de un taller de análisis de dos corpus que presentan diferente orientación del significado: a) un corpus con una orientación independiente del contexto en la cual la producción discursiva es totalmente autónoma y todas las relaciones referenciales se pueden ubicar al interior del texto. Este procedimiento indica el uso de una estrategia más de tipo textual; b) un corpus con una orientación del significado dependiente del contexto y cuyas relaciones referenciales debían encontrarse, no al interior del texto, sino en el contexto situacional del cual se hablaba y para ello era necesario estar presente. El procedimiento indica el uso de una estrategia más oral que textual y por tanto conlleva una menor elaboración textual.

De la misma manera, el análisis de las cadenas semánticas en un texto muestra cómo su producción obedece a una escogencia intencional y a un punto de vista determinado que se manifiesta mediante el uso de un léxico recurrente y el uso de términos relacionados entre sí para aumentar el contenido semántico de la cadena. En estos dos niveles de análisis son importantes los trabajos realizados en lingüística textual por [Halliday y Hasan \(1976\)](#), [Martínez M.C. \(1994/1997\)](#) y [Peronard, Gómez, Parodi y Núñez \(1998\)](#).

3) La toma de conciencia de que todo texto obedece a un plan de acción, resultado de una selección y una ordenación de ideas, y que va a ser desarrollado a través del texto es uno de los aspectos más

importantes en el proceso de comprensión textual. El reconocimiento de las ideas principales de base (la microestructura) dará cuenta de la organización macroestructural del texto y por supuesto de su comprensión. El desarrollo de estrategias para la identificación y diferenciación de las proposiciones principales de un texto permitirá al alumno trabajar a nivel de los procesos adecuados de síntesis cuando se eliminan proposiciones secundarias, de generalización cuando realizamos la sustitución de una secuencia de conceptos por un concepto superordenado que los cubre (Europa, Asia, América, África y Oceanía por la noción más abstracta de continentes), de construcción cuando una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra totalmente nueva pero que subyace al conjunto de proposiciones que sustituye. En este nivel se proponen talleres graduales de reconstrucción y análisis dirigidos, semidirigidos y libres para la identificación de la macroestructura. [Teun van Dijk y Kintsch \(1983\)](#) son conocidos por haber formulado la noción de macroestructura, microestructura y macrorreglas.

4) De igual manera, la toma de conciencia de que además de una organización macroestructural de las ideas del texto existe una interrelación entre estas ideas principales en términos de causalidad, de comparación, de fases o secuencias, de descripción, de problema-solución, etc. es importante en el procesamiento textual de la información. Trabajar en relación con este nivel implica trabajar a nivel de estrategias superestructurales o retóricas sobre los textos y de manera simultánea con el de estrategias macroestructurales.

5) El lograr ser conscientes de los diferentes modos argumentativos expuestos y enfatizados en los textos es lograr uno de los mayores niveles de comprensión discursiva pues implica la elucidación de los «propósitos ocultos» del autor del texto. Implica además reconocer el tipo de exigencias de comprensión que el texto hace a un público determinado. Aquí se une el nivel enunciativo con el nivel argumentativo del texto. En este nivel son importantes los aportes de la teoría de la argumentación representada por Perelman (1958).

5.3 ¿Qué modos de intervención utilizo?

Las estrategias pedagógicas que utilizo en la intervención son diversas y todas tienen que ver con el reconocimiento de la importancia del lenguaje y del logro de mayores niveles de desarrollo y la incidencia del lenguaje en los procesos de aprendizaje y de desarrollo personal, lo cual conlleva a una vinculación del lenguaje no sólo con la vida académica sino también con la vida personal. Entre las estrategias pedagógicas utilizadas destaco las siguientes:

1) **Descubrimiento gradual 'extraordinario'**. Se presentan los diversos niveles de manera gradual en diferentes textos. No se abordan todos los niveles al mismo tiempo y en un solo texto, salvo hasta el final, pues el proceso es acumulativo. Siempre se hace la advertencia de que el proceso es metodológico pues los diferentes niveles se dan por supuesto de manera simultánea en la construcción del discurso y se espera que así también se logren en el proceso de comprensión.

2) **Modelado interactivo individual y grupal**. Trabajo en grupo (o individual) y presentación de resultados ante el grupo general. En un primer momento con comentarios del profesor sobre el proceso para el logro de la conceptualización de categorías y la toma de conciencia de los procedimientos. Después viene la intervención de los otros grupos que complementan o preguntan. Todos los grupos deben contar con la posibilidad de presentar sus resultados. En una práctica pedagógica interactiva se ha logrado perder el miedo a la confrontación y siempre el estudiante desea que se le escuche, por eso los cursos deben ser pequeños (15-20 personas).

3) **Motivación explicativa**. En esta práctica cuento con el desconocimiento total del estudiante acerca del discurso y la manera como se puede construir una organización textual adecuada. A pesar de que el objetivo no es una clase de lingüística textual, sí empiezo de manera gradual a introducir términos técnicos una vez que he dado la explicación del concepto. El resultado siempre ha sido positivo y el comentario es siempre ¿por qué nunca antes había oído hablar de esto? ¡Cómo me hubiera servido! Es importante aclarar que en el nivel universitario y sobre todo de postgrado existe una gran motivación por mejorar los procesos de comprensión y de producción pues la mayoría de los estudiantes tiene que leer mucho, hacer una monografía, un trabajo de investigación, una tesis o escribir un libro.

4) **Diversidad de talleres adaptables a diferentes públicos con objetivos específicos en cada nivel:**

a) *Talleres de sensibilización*. Se utilizan para hacer tomar conciencia acerca del fenómeno que se va a abordar en tanto que estrategia y no como exposición de un saber. Por ejemplo uno de mis talleres iniciales tiene que ver con la producción creativa a partir de fotos. Se pide al estudiante observar la foto, escribir 10 palabras y finalmente un texto que contenga las palabras o expresiones que la foto motivó. En todos los cursos se han obtenido textos bien escritos. El objetivo de este taller es doble: 1) dar seguridad al estudiante sobre sus posibilidades, quien incluso llega a preguntarse por qué está

haciendo ese curso; 2) hacer tomar conciencia que no son los textos expresivos e incluso los narrativos los que nos enfrentan a problemas o deficiencias textuales. Son los textos expositivos y argumentativos los que causan problema tanto en la comprensión como en la producción, pues exigen esquemas de conocimientos diferentes a los ya construidos antes de la escolaridad.

b) *Talleres de análisis*. Utilizados para buscar desarrollar la estrategia que corresponde al nivel textual correspondiente. Generalmente utilizo diferentes tipos de textos.

c) *Talleres de reconstrucción*. Corresponde a una tarea dirigida, se presenta un texto con un esquema que dirige 'el llenado' después de la lectura o se presenta un fragmento de texto que orienta la continuación de la escritura del texto (por ejemplo en el caso de la búsqueda de estrategias macroestructurales).

d) *Talleres de producción*. Elaboración completa de un texto pero siempre con la identificación previa de la situación de comunicación y del punto de vista o intención del autor ([Parodi y Núñez, 1999](#)).

e) *Talleres de refuerzo o recapitulación*. Gráficos o textos que implican la recuperación de estrategias desarrolladas en las sesiones anteriores.

f) *Talleres de 'choque'* con el propósito de sorprender de manera intensa al estudiante para que 'se pellizque' y tome una actitud para aprender estrategias.

5) **Modelado cíclico**. Hacer tomar conciencia de la simultaneidad de los niveles textuales a partir del uso de las diferentes estrategias ya apropiadas. Se busca trabajar en la interacción constante entre los diferentes niveles y la interacción constante entre las diferentes estrategias.

Completaré la exposición del proceso metodológico explicitando algunos de los principios que subyacen a la práctica pedagógica:

1) Hacer experimentar el fenómeno y la falla.

2) Permitir la conceptualización del fenómeno discursivo antes de nombrarlo.

3) Permitir aprehender algunos términos lingüísticos una vez conceptualizado el funcionamiento.

6. Materiales

Un programa de intervención pedagógica que busque el desarrollo de estrategias diversas a diferente nivel debe igualmente acudir a una gran variedad de textos que permitan más tarde generalizar estrategias. Los textos cortos permiten mantener una mayor agilidad, diversidad en clase y dan la posibilidad de ser representativos para cada nivel de análisis. Aquí importa más el desarrollo de la estrategia que el contenido mismo del texto. En una segunda fase se toman textos más largos para reforzar el aprendizaje de las distintas estrategias. Las muestras de los textos corresponden a diferentes tipos de textos (expositivos, argumentativos, narrativos) dirigidos a diferentes públicos y tomados de diferentes fuentes (prensa, manuales escolares, revistas especializadas, revistas de variedades, textos orales) ([Peronard, Gómez, Parodi, Núñez y González, 1997](#)).

Son múltiples las proyecciones investigativas que puede tener un programa de intervención pedagógica para el desarrollo de estrategias de comprensión y de producción textual. Mi interés en esta parte era esbozar una propuesta.

Permítanme terminar con la enumeración de los propósitos de todo programa instruccional inscrito en una perspectiva discursiva e interactiva:

1) Que la práctica pedagógica logre potenciar la capacidad del estudiante para la resolución intencional y razonada de problemas.

2) Que le permita elevarse para lograr mayores niveles de desarrollo y evolucionar incluso hacia la adquisición de principios de generación de conocimiento.

3) Que le permita asumir una actitud crítica estableciendo relaciones entre la diversidad local y los valores universales.

4) Que promueva la búsqueda de autonomía y la toma de conciencia de la práctica intencional y liberadora a través del saber sobre el poder argumentativo de los discursos

5) Que dé al profesor la posibilidad de cuestionarse sobre su propia práctica pedagógica y promueva una práctica cooperativa de aprendizaje mutuo.

CUADRO P PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN Y DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

LO QUE PUEDE HACER EL LECTOR	LO QUE APORTA EL TEXTO	
	RELACIONES DE SIGNIFICADO	NIVELES TEXTUALES
Inferencias Enunciativas (Quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador enunciatario y referente	<p>Nivel Enunciativo</p>
Inferencias Léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	Nivel Microestructural
Inferencias Referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)	
Inferencias Macroestructurales	Relaciones macroestructurales (Selección y jerarquización de ideas)	Nivel Macroestructural
Inferencias Lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	Nivel Superestructural
Inferencias Argumentativas	Relaciones argumentativas	Nivel Arqumental

7. A MANERA DE CIERRE

En la era de la microelectrónica y de la llamada post-modernidad no puede haber un paradigma más adecuado que el de una conciencia lingüística polifónica (bakhtiniana), basado en el principio de complementariedad y de la responsabilidad, de una actitud transdisciplinaria que lleve al aprendizaje de una cultura de la complejidad y de la diversidad. Sólo un paradigma que dé centralidad a la enunciación, al discurso, puede responder a los cuestionamientos que sobre las nuevas tecnologías y la construcción de nuevas maneras de aprender se están haciendo actualmente los encargados de la educación. No es la tecnología la que reconceptualiza nuevos espacios, tiempos y sujetos, el asunto no está en el soporte, es el *discurso resultante del enunciado de un sujeto que espera una actitud de respuesta de otro sujeto* el que permite que estos aspectos sean escenarizados en el mismo discurso. Es en y a través de los discursos que se construyen los nuevos espacios, los lugares comunes, las ideologías diversas y compartidas, los intereses diversos y comunes venidos de lugares lejanos, el encuentro de la palabra propia y la palabra ajena. La enunciación, el discurso, se convierte en el terreno común en el que se escenarizan universalidades y localidades, donde se construyen e

identifican comunalidad de saberes e intereses y se construyen los sujetos discursivos lejanos ontológicamente.

NOTAS

¹ *Veáse parte de estas propuestas en MARTINEZ M. C. (1994) «Una nueva dimensión del análisis del lenguaje, una posición nueva de las ciencias humanas» en Revista Lenguaje N 21. Universidad del Valle.*

² *Parte de estas reflexiones aparece en MARTINEZ M. C. (1998) "La construcción discursiva de la realidad". Boletín 1 MEN-ICETEX. Programa de Mejoramiento Docente, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.*

³ *MARTINEZ, M. C. (1991) Analyse du discours des manuels scolaires de sciences colombiens ou la sémantique du social et la sémantique de la nature, un écodiscours. Tesis doctoral U. Paris XIII. París.*

⁴ *Halliday M.A.K. (1978:1982) El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. FCE. México.*

⁵ *Bakhtine en Todorov (1981) "Le principe dialogique suivi d' Ecrits du cercle de Bakhtine. Editions du Seuil, Paris p.33*

⁶ *TODOROV (1981:50) Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique. Ed.Seuil, Paris.*

⁷ [Vygotski \(1932:85\)](#) Pensamiento y habla. « *El pensamiento no se expresa en la palabra, es allí donde se realiza*».

⁸ *MARTINEZ M. C. (1995) "El discurso como escenario del mundo". Revista Lenguaje N 19, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.*

⁹ *Veáse MARTINEZ M. C. (1995) "El discurso escrito, como base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico", en Revista Lenguaje N 22. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.*

¹⁰ *MARTINEZ M. C. (1997) Análisis del Discurso: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia.*

REFERENCIAS

ADAM, J.M. (1991) *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan. [[Links](#)]

ALCALDE, L. (1995) «Operaciones implicadas en los procesos de escritura» en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura N5. La lengua escrita en el aula* (p.29) Ed. Graó. Barcelona. [[Links](#)]

ARNOUX E. y Alvarado, M. (1997) "La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representación de textos" en (Martínez, Comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*. Editorial Universidad del Valle, Cali, Colombia. [[Links](#)]

ARNOUX, E. y Alvarado, M. (1999) «El apunte: Restricciones genéricas y operaciones de reformulación», en *Procesos de comprensión y de producción de textos expositivos y argumentativos*, MARTINEZ M.C. (Comp.) . Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura: Universidad del Valle (en prensa). [[Links](#)]

BAKHTINE, M. (1929:1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Edit. Minuit, Paris. [[Links](#)]

BAKHTINE, M. (1979:1984), *Esthétique de la création verbale*, Edit. Gallimard, Paris. [[Links](#)]


BALLUERKA, N. (1995) *Cómo mejorar el estudio y aprendizaje de textos de carácter científico*. Coll. Educación y psicología. Servicio editorial Universidad del país Vasco, Bilbao. [[Links](#)]

BARTLETT, E. (1932/67), *Remembering*, Cambridge: Cambridge University Press. [[Links](#)]

- BENVENISTE, E. (1966) *Problèmes de linguistique générale I*, Gallimard, Paris. [[Links](#)]
- BENVENISTE, E. (1974/77) *Problemas de Lingüística General II*, Siglo xxi, Colombia. [[Links](#)]
- BERNARDEZ, E. (1987) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa. [[Links](#)]
- BERRENDONER, A. (1987) *Elementos de pragmática lingüística*. Buenos Aires: Gedisa. [[Links](#)]
- BRITTON, H. y BLACK, B. (Ed). (1985) *Understanding expository text*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. [[Links](#)]
- BROWN, G. y YULE G. (1987), "Representing background knowledge", en *Discourse Processes* (p. 237-271). [[Links](#)]
- CAFFAREL C. y ESTEVEZ C. (1991) "Pragmática: lenguaje y acción" en MAYOR J. Y PINILLOS J.L. *Comunicación y lenguaje. Tratado de psicología general 4*. (p.295-319/Cap.4) Alhambra Longman S.A. España. [[Links](#)]
- CAMPS, A. (1995) "Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela" en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura N5. La lengua escrita en el aula*. (p.21) Ed. Graó. Barcelona. [[Links](#)]
- CARREL, P. (1983) "Some issues in studying the role of schemata or background knowledge in SLC", en *Reading in a foreign language* pp: 81-92. [[Links](#)]
- CARREL, P. (1983) "Three components if background knowledge in reading comprehension" *Language Learning, vol. 33 (2):*183-207. [[Links](#)]
- CARREL, P. (1983) "The effects of the rhetorical organization", *ESL readers, TESOL QUATERLY*, Col.18 N 13:441-469. [[Links](#)]
- CHAFE , W. (1974)"Language and consciousness". *Language*, Vol. 50, N 1. [[Links](#)]
- CHARAUDEAU, P. (1983) *Langage et discours*, Hachette-Université, Paris. [[Links](#)]
- CHARAUDEAU, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette education, Paris. [[Links](#)]
- CHARAUDEAU, P. (1995) "Análisis del discurso, lectura y análisis de textos" en *Revista Lenguaje N 22*. Escuela de Ciencias del lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia. [[Links](#)]
- CHARAUDEAU, P. (1995) "Análisis del Discurso: lectura y análisis de textos" en *Revista Lenguaje N 22* . Escuela de Ciencias del Lenguaje, Univalle. [[Links](#)]
- COLL, C. (1994) "Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular española" en *Substratum, Vol. II, N5*, Barcelona, España. [[Links](#)]
- COULTHARD, M. (Ed.) (1994) *Advances in Written Text Analysis*. London & New York: Routledge. [[Links](#)]
- DAVIES. P. y GREEN, H. (1984), *Reading for learning in sciences*, Schools Council Proyect. Ed. Oliver y Boyd, London. [[Links](#)]
- ESCORCIA, B. (1990), "La lectura como forma de acceso al conocimiento". *Lenguaje N 18*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia. [[Links](#)]
- FAIRCLOUGH N. (1995) *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London/New York: Longman. [[Links](#)]
- GARCIA J. A., MARTIN C. y otros (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Coll. Psicología, Siglo XXI, España Editores, S.A. (todo el libro,165 pgs.) [[Links](#)]
- GARNHAM, A. (1988) *Mental models as representation of discourse and text*. Chichester: Elis Horwood. [[Links](#)]
- GIVON, T. (Ed.). (1979) *Discourse and Syntax. Syntax and Semantics*, Vol.12 New York: Academy Press. [[Links](#)]

- GIVON, T. (1989) *Mind, code and context: Essays in pragmatics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. [[Links](#)]
- GRAESSER, A.C. y BOWER, G.H. (Eds) (1990) *Inferences and text comprehension*. New York: Academy Press. [[Links](#)]
- GUMPERZ, J. y BENNET, A. (1981) *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama. [[Links](#)]
- GUTIERREZ M. (1992) "Comprensión y memoria de textos" en MAYOR J. Y PINILLOS J.L. *Comunicación y lenguaje. Tratado de psicología general 4*. (p.147-192/Cap.4) Alhambra Longman S.A. España. [[Links](#)]
- GUTIERREZ M. (1991) *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis. [[Links](#)]
- HALLIDAY M.A.K. y HASAN R. (1976) *Cohesion in English*. Longman, London. [[Links](#)]
- HALLIDAY M.A.K. (1988) *An introduction to functional grammar*. Arnold, London. [[Links](#)]
- HERNANDEZ A. (1987) *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos. [[Links](#)]
- KERBRAT-ORECCHIONI. C. (1997) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial. Argentina 3. Edición. [[Links](#)]
- KOZULIN A. (1994) *La psicología de vygotski*. Alianza, Madrid. [[Links](#)]
- LA LECTURA, Traducción de varios artículos sobre la Lectura. Rodríguez, Lager (comp.) (Editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia). [[Links](#)]
- LAKOFF, G. (1987), *Women, Fire and dangerous things*, Chicago, University Chicago Press. [[Links](#)]
- LYONS, J. (1997) *Semántica lingüística. Una introducción*. Ed. Paidós Comunicación. [[Links](#)]
- MARTINEZ, M. C. (1985:1994:1997) *Análisis del Discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Programa Editorial Universidad del Valle, Cali, Colombia. Segunda edición. [[Links](#)]
- MARTINEZ, M. C. (1998) "El proceso discursivo de la significación" en *Discurso, proceso y significación*. Editorial Universidad del Valle, Cali, Colombia. [[Links](#)]
- MARTINEZ, M. C. (1998) "Estrategias discursivas a nivel universitario" en *Los procesos de la lectura y la escritura*. Editorial Universidad del Valle, Cali, Colombia. [[Links](#)]
- MARTINEZ, M. C. (1998) *La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. Boletín MEN-ICETEX. Universidad del Valle. [[Links](#)]
- MARTINEZ, S. Ma. Cristina (1998) *Cómo hacer descubrir la cara oculta del discurso escrito. Principios y métodos*. (mimeo) Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle, Cali, Colombia. [[Links](#)]
- MAYOR J. y PINILLOS J.L. (1992) *Memoria y representación. Tratado de psicología general 4*. (Capítulos 7, 8 y 9) Alhambra Longman S.A. España. (Sobre los esquemas). [[Links](#)]
- MEYER, B., BRANDT, I. y BLUTH, C. (1980) "Use of top level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students", en *Reading Research Quarterly*, xvi, 1, pp.72-102. [[Links](#)]
- MOLL C. L. (1993) *Vygotski y la educación*. Aique, Argentina. [[Links](#)]
- PARODI, G. y NUÑEZ, P. (1999) "En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito", en *Procesos de comprensión y de producción de textos expositivos y argumentativos*, MARTINEZ M.C. (Comp.) Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. [[Links](#)]
- PERONARD, M. GÓMEZ, L. PARODI, G. NÚÑEZ, P. y GONZALEZ, J. (1997) *Programa L y C. Leer y comprender*, Vol. 1 y Vol. 2, Editorial Andrés Bello. Chile. [[Links](#)]
- PERONARD, M. GÓMEZ, L. PARODI, G. y NÚÑEZ, P. (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Editorial Andrés Bello. Chile. [[Links](#)]

- PIPKIN, M. (1999) " Diálogo con el texto" en *Procesos de comprensión y de producción de textos expositivos y argumentativos*, MARTINEZ M.C. (Comp.). Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle, (en prensa). [[Links](#)]
- REYES, G. (1996) La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje. De Montesinos, Madrid. [[Links](#)]
- RINCON, G. (1999) "La integración del lenguaje escrito en la enseñanza" en *Procesos de comprensión y de producción de textos expositivos y argumentativos*, MARTINEZ M.C. (comp.) Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. [[Links](#)]
- ROSCH, E. (1973), Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4: 328-350. [[Links](#)]
- RUMELHART, D, (1984), "Understanding understanding". en Ed. Flood. London. [[Links](#)]
- RUMELHART, D. (1977), Toward an Interactive Model of Reading, en *Attention and performance* NY, Academy Press. [[Links](#)]
- SAINZ S. J. (1991) "Procesos de lectura y comprensión del lenguaje" en MAYOR J. Y PINILLOS J.L. *Comunicación y lenguaje. Tratado de psicología general 4*. (p.641-723/Cap.14) Alhambra Longman S.A. España. [[Links](#)]
- SCHANK R. y ABELSON R, (1987), *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Coll. Cognición y desarrollo humano, Ed. Paidós, España. [[Links](#)]
- SEARLE, J. (1997) La construcción de la realidad social. Editorial Paidós. Madrid. [[Links](#)]
- SEUREN, P.A.M. (1985) *Discourse semantics*. Oxford: Blackwell. [[Links](#)]
- SILVESTRI, Adriana y BALMAYOR, E. (1999) " Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios, el caso de la autocorrección en *Procesos de comprensión y de producción de textos expositivos y argumentativos*, MARTINEZ M.C. (comp.) Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. [[Links](#)]
- TOMLIN, R.S. (Eds.) (1987) *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam: Benjamin. [[Links](#)]
- van DIJK Teun, (1980) *Estructuras y funciones del discurso* . Siglo XXI Ed. Bogotá. [[Links](#)]
- van DIJK Teun, (1992) *La ciencia del texto* . 3a. Ed. Paidós, España. [[Links](#)]
- Van DIJK, T.A. y KINTSCH, W (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academy Press. [[Links](#)]
- Van DIJK, T.A.(1980) *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. [[Links](#)]
- VAN OOSTENDORP, H. y ZWAM, R.A. (Eds) (1994) *Naturalistic Text Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex. [[Links](#)]
- VYGOTSKI, L. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard U.P. [[Links](#)]
- VYGOTSKI, L. (1938/1962/1985), *Pensée et langage*, Edit. Sociales messidor, Paris. [[Links](#)]
- VYGOTSKI, L. (1978), *Mind in society*, The development of higher psychological processes, Harvard U.P. [[Links](#)]
- WERTSCH, J. (1985) *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge U.Press. [[Links](#)]
- WIDDOWSON, H. (1979) *Conceptual and communicative functions in written discourse*. U. London. *Applied linguistics* Vol. 1 (3). [[Links](#)]
- WYER, T. y SRULL T.K. (Eds) (1984) *Handbook of social cognition, 1*. Hillsdale NJ: Erlbaum. [[Links](#)]

* Co-investigadora **Proyecto Cooperación Internacional N 7980014**, financiado parcialmente por CONICYT, en Convenio entre la Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, CHILE, y la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Desarrollado en el marco del **Proyecto FONDECYT 1980/311**.