



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Hernández Rojas, Gerardo

La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural

Perfiles Educativos, vol. XXVII, núm. 107, enero-marzo, 2005, pp. 85-117

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210705>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, vol. 5), cap. 4, pp. 165-206.

VALLE, A. (2003), "La organización gremial profesional en México", en E. Chehaybar y R. Amador (coords.), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México, CESU (Pensamiento Universitario núm. 93), pp. 178-205.

*La o
del o
desde*

GERAR

Se presenta
siguiendo l
que ambos
social de si
abren nuev
las relacion

*The autor
written dis
he consider
activities, a
possibilities
of structura*

Teoría his
Historic an



1. Agradezco a F. Díaz-Barriga, G. Acle, I. Seda, S. Rojas y J. Alatorre, los comentarios y sugerencias hechas a este trabajo.
2. En este trabajo uso el término "histórico-cultural" para referirme a la aproximación vigotskiana dado que según Yaroshevsky (1989) el propio Vigotsky utilizó dicha expresión para identificar a su propuesta teórica. Varios autores han usado otros términos tales como "teoría sociocultural" (defendido por J. Wertsch, el cual es el que más se ha extendido sobre todo en Occidente), "teoría socio-cultural-histórica" (sugerido por M. Cole) o bien "teoría socio-histórica" (propuesto por algunos otros como L. Moll) (véase al respecto Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997; Yaroshevsky, 1989; Cole, 1997).

INTRODUCCIÓN

Los estudios psicológicos sobre la comprensión y composición del discurso escrito se han desarrollado de manera espectacular en las últimas cuatro décadas del siglo anterior y lo que va del presente siglo. Desde los años sesenta del siglo pasado, la mayor parte de esta investigación ha sido ampliamente influida por el paradigma cognitivo y la psicolingüística. Así, en el campo de la comprensión lectora se han estudiado en numerosos trabajos los subprocesos, estrategias y habilidades específicas relacionados con la comprensión lectora en diferentes poblaciones (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000; Graesser, Millis y Zwaan, 1997; Parodi, 2002; Van Dijk y Kintsch, 1983). La investigación sobre la validación empírica de los modelos cognitivos de la comprensión de discurso, entre los que destacan actualmente los modelos interactivos, se realizó en diferentes contextos y utilizando textos cada vez más auténticos y complejos. Por su parte, la investigación en el campo de la composición del discurso cuenta con una tradición menos consolidada que su contraparte lectora; no obstante, ha logrado desarrollar algunos modelos dirigidos a describir el proceso en toda su complejidad (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1986). Dichos modelos supusieron un avance notable al considerar el proceso de la composición escrita como una actividad compleja autorregulada de solución de problemas retóricos (Graham y Harris, 2000). En todos estos años, hay que señalar que la investigación cognitiva-educativa demostró de manera contundente que estos procesos pueden ser objeto de enseñanza y además ha generado importantes aplicaciones e implicaciones para la mejora de las prácticas educativas escolares (Hiebert y Raphael, 1996).

Los estudios cognitivos han puesto énfasis en las representaciones, los procesos, y las estrategias cognitivas y autorreguladoras de la comprensión y la composición (Hernández, 1998). Su enfoque ha sido esencialmente individualista-endógeno y en la actualidad la mayoría de los trabajos sostienen una aproximación de lo que se ha denominado constructivismo cognitivo o psicológico. De forma alternativa a los modelos cognitivos, desde mediados de los años ochenta también del siglo anterior y como consecuencia de la llamada "revolución sociocultural" (Palincsar, 1998), comenzaron a aparecer trabajos que estudiaban ambos dominios del discurso escrito (en este caso curiosamente, más del campo de la escritura que de la lectura) visiblemente influidos por el paradigma histórico-cultural,² los cuales también, en muchos casos, han recibido las aportaciones provenientes de

otras disciplinas, la tica, la t lenguaje

En es interés es tro de co conoce l juegan la la escritu ren dent so. A est sociocul dos no tribuyen contexto

En es sión y la psicológi tural. N adquisic emergen desarroll

La escritu y compo superior

En el pa central e como un entre los ractiva y prender partir de y una ra mientos

El len semiótico para com lidades p pensar") otro lado zar los p ej. el hab

3. En este texto se usan los modos castellanos de escrituración de los apellidos de Vigotsky (Vygotsky en inglés —la forma que está más generalizada—; Vygotski en francés) y de Bajtín (Bakhtin, en inglés; Bakhtine en francés). En la sección de referencias, se utilizan los vocablos originales que los autores han empleado en los libros y artículos revisados para facilitar su búsqueda al lector.

De igual modo, desde este paradigma se debe reconocer que el lenguaje es también una función psicológica superior y juega un papel central en el desarrollo de otras funciones superiores (Wertsch, 1988). Así, vemos que el lenguaje es un sistema de signos y cuando éste se utiliza para comunicar y pensar da lugar al desarrollo de una función psicológica superior (hablar y escuchar el lenguaje). Algo parecido ocurre con el lenguaje escrito.

Antes de continuar es preciso establecer aquí —siguiendo las recomendaciones de Schneuwly (1992)— una precisión importante en relación con el concepto de lenguaje escrito, dado que muchas veces se usa como sinónimo de escritura. Este autor considera que se debe reservar el término “escritura” para referirse al sistema de signos (escritos) y en ese sentido reconocerla como un mediador semiótico potente, y es preferible conceptualizar el término “lenguaje escrito” como una auténtica función psicológica superior.

La escritura como mediador semiótico. La escritura es un producto sociocultural con una larga historia (Chartier y Hébrard, 2000). La escritura tal y como fue considerada por Vigotsky³ (1979) es un sistema de signos construido a partir del lenguaje oral. Sin embargo, hoy sabemos que no es de ningún modo una simple transcripción de éste sino un sistema simbólico por derecho propio. Chartier y Hébrard (2000) señalan al respecto que la escritura permite: *a)* establecer una comprensión nueva del mundo y crear una nueva realidad, *b)* relacionar y tratar informaciones de forma novedosa y *c)* establecer modos de pensar diferentes e irreductibles a los que posibilita la oralización.

La escritura materializada en forma de discursos escritos, textos, géneros, etc., permite perpetrar un conjunto posible de significados que pueden ser recuperados en otras circunstancias de tiempo y de espacio. En este sentido es posible afirmar que mientras la función primaria del habla es la mediación en la acción, la de la escritura parece ser la mediación del recuerdo y la reflexión (Wells, 2001). Sin embargo, tanto el habla como la escritura son modos sociales de comunicación y de pensamiento, existiendo entre ellas una clara interpenetración.

Varios autores plantean algunas hipótesis sobre el papel de la escritura como mediadora de las actividades culturales y socialmente organizadas del ser humano. Así por ejemplo, Olson (1997) sostiene que la escritura en sus formas más avanzadas ha potenciado el desarrollo del pensamiento y la vida cultural de la humanidad. Asimismo, este autor suscribe que la escritura influye en los modos de aproximación de las personas hacia el propio lenguaje (sea oral o escrito), dado que la escritura permite tomar

a éste co
una pote
op. cit.;
algo sob
ciones co
En el
varios re
lingüísti
tenemos
escritura
niños, to
escrito”.

De en
los histó
por Vige
más evid
incipien
los de pr
directa a
de los n
lugar a l
grado), c
los niño
grafón
de esta c
represent
los objet
las palab
cio un si
oral → en
que pue
escrito →
Bruner (1
dos posi

El len
bien, po
lenguaje
en una
1994; Se
todas la
social y e
dado qu
adquiere
letradas

Las funciones psicológicas avanzadas, a diferencia de las rudimentarias, que parecen ser verdaderos “universales sociales”, aparecen y se desarrollan como producto de la participación en ciertos contextos histórico-culturales. Su aprendizaje es demandante y de ningún modo es consecuencia de una adquisición espontánea e individual. Requieren de su antecedente rudimentario relacionado (p. ej. el aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema que hacen posible la transcripción), el cual debe estar bien establecido, así como de la participación en contextos más sistemáticos y dirigidos tales como los que ocurren en las prácticas educativas escolares (Alvarado y Silvestri, 2003).

Así, mientras que el lenguaje oral básico fue descrito por Vigotsky como una función psicológica superior de carácter rudimentario, el lenguaje escrito es una forma más avanzada que sin embargo, en su modalidad inicial de aprendizaje del código escrito, no parece constituir una función psicológica que pueda provocar cambios cognitivos significativos. No es sino hasta que se dominan las formas más complejas (se convierte en una actividad diferida y controlada) y que se accede y participa en formas sociales más elaboradas —el discurso literario y científico—, cuando se explotan todas las posibilidades semióticas de la escritura y se hacen verdaderamente posibles las transformaciones comunicativas y cognitivas en los sujetos (Alvarado y Silvestri, *op. cit.*).

Vigotsky estudió poco los procesos de lectura y composición escrita como funciones psicológicas de orden superior (Vigotsky, 1995). No obstante, esquematizó cuatro aspectos que nos dejan entrever cuál hubiera sido su modo de abordaje de haber contado con suficiente tiempo para hacerlo.

En primer lugar, el autor bielorruso criticó que la lectura y escritura en su fase de adquisición fueran abordadas por los especialistas como un problema puramente psicomotor o de destrezas perceptivo-motoras, olvidándose de sus aspectos simbólicos y psicológicos más complejos. En segundo lugar, fiel a sus convicciones, consideraba que la comprensión de la lectura y la producción escrita tendrían que ser investigadas siguiendo los principios del análisis genético, esto es, tendrían que ser estudiadas en el plano del desarrollo ontogenético para poder comprender y explicar su génesis y complejidad evolutiva. En tercer término, Vigotsky expuso algunas ideas relativas a la internalización de estas funciones psicológicas tal y como ocurre con el lenguaje oral; en tal sentido, Vigotsky (1995) sostenía que la lectura en voz alta precede a la lectura silenciosa, por lo que la con-

sideraba
las evide
ciosa fre
en voz al
disminu
de lo qu
significa
como co
compren
debía co
y la escri
lugar pre
ferencias
esta últim
evidencia
lo han e
Ramírez,

La lectur
desde la

Desde la
zación p
ja que oc
(Gee, 19
de la par
aconteci
ples con
dices est
múltiple

Si bie
mente en
con el ap
habilida
grafema
cación),
formas r
sos escri
1991). I
plejas de
ble el de
los educ
comprens
escrita, e

instrumentos para facilitar el acceso a los saberes ligados a la cultura escrita.

Con la lectura y la escritura se abre la posibilidad de comunicarse con los otros más allá del tiempo y del espacio inmediatos. Se generan nuevos horizontes en el aprender, en el compartir voces y discursos de y con otros, y en hacer que los pensamientos propios se estructuren a partir de tales discursos compartidos.

Comprender o componer discurso escrito no se logran por mera ejercitación y práctica en actividades sin sentido; tampoco emergen como consecuencia de una maduración “natural” después de haber adquirido las habilidades básicas de codificación grafónica. Como se ha sugerido en párrafos anteriores, el lenguaje escrito —en cuanto función psicológica superior avanzada— se adquiere gracias a la asistencia de otros que saben más. Es decir, se aprende y se desarrolla cuando se participa con ellos en ciertas prácticas socioculturales (prácticas letradas) organizadas socialmente, dentro de comunidades de lectores y escritores.

En tal sentido, el concepto de comunidad de discurso es fundamental en este paradigma (véanse Lave y Wenger, 1991; Mercer, 2001; Wenger, 2001), por lo que vale la pena detenernos en dicho concepto aunque sea en forma breve, en virtud de las implicaciones que tiene para la exposición de algunas de las ideas subsiguientes de este artículo.

Una comunidad es una organización social conformada por distintos participantes que tienen objetivos comunes, que comparten ciertas experiencias e intereses y que realizan diversas actividades compartidas. Específicamente, en las comunidades se construye un contexto intersubjetivo entre los participantes en el que el pensamiento se comparte y en donde es posible interpensar en virtud del discurso. Mercer (2001) señala que las comunidades ofrecen a sus miembros los siguientes recursos que permiten la realización de la actividad conjunta, a saber: *a)* una historia (hay la acumulación de un *corpus* de experiencia compartida); *b)* una identidad colectiva (se comparten formas de construir significados y propósitos); *c)* obligaciones recíprocas (existen reglas y papeles básicos que especifican los comportamientos apropiados dentro de la comunidad, así como formas de coordinación de actividad para abordar nuevas experiencias), y *d)* un discurso (se emplean formas discursivas y géneros especializados para comunicarse y pensar conjuntamente).

Dentro de una comunidad de lectoescritores existen espacios en los que ocurren actividades comunicativas de lectura y escritura que se encuentran insertadas en distintos tipos de prácticas sociales (Kalman, 2003). Así, los miembros de las comunidades

que se in-
mente a
construc-
dicha co-
vamente
“lo perif-
tecimien-
lares y e-
apropian-
1996; Ka-

Pero
ser ente-
los partic-
discursos
rializarse
sos, de r-
composi-
sociales y

Pasen
vigotskian-
la descrip-
composi-

LA COM

La comp-
por el lec-
to⁶ socia-
tanto los
proviene
lector y c-
cados so-
entre aut-
tiva-soci-
cit.), el le-
que cons-
compon-

Ramín
larmente
no puede
lector. A
jo acto c-
texto (Ba-
dos por

Pero tendríamos que aclarar, a partir del trabajo de Bajtín, que muchos de los signos que utiliza el lector reflejan también su pertenencia a un grupo y a una comunidad social, de modo que es posible atribuir al texto no sólo un significado subjetivo en el que se plasman las experiencias y vivencias personales conseguidas por el lector gracias a su participación dentro de prácticas socioculturales, sino también significados contextuales (Silvestri y Blanck, *op. cit.*). Dicho en otras palabras, los signos del texto son interpretados ciertamente a partir de los signos que posee el lector y con base en ello logra construir significados personales (significados subjetivos), pero también significados contextuales o culturales puesto que los signos utilizados por el lector también reflejan los valores y la ideología de su contexto o comunidad de referencia.

Smagorinsky (*op. cit.*) señala que entre lectores y textos de hecho se crea una “zona transaccional”. En principio la zona transaccional es un espacio experiencial en que toma lugar la mediación cultural que está más allá o que incluso rebasa el estricto encuentro entre lector y texto. Pero poniendo el foco sobre el lector en particular, en la zona ocurre un espacio de posibilidades de significados (la zona más estable, unificada y precisa semánticamente) y de sentidos (zona inestable, en “penumbra”, más amplia semánticamente y que cambia en virtud de contextos). En esta zona se vinculan tanto las posibilidades de interpretación idiosincrásicas/personales y las contextuales o culturales (Bajtín añadiría: las ideológicas); en la comprensión se revela algo de lo que el texto dice en sí mismo, pero también los marcos personales/culturales/ideológicos que le hacen al lector pensar.

Así, los signos internos revelan experiencias personales y socioculturales. Estas experiencias internas necesitan ser codificadas en signos no sólo para su posterior comunicación (o reflexión por medio del habla interna), sino también para existir por sí mismas como experiencias dentro de la conciencia del sujeto.

Sobre el desarrollo de los signos y su uso en la comprensión, Gee (1997) expone algunas ideas que valdría la pena retomar aquí. Según este autor, las personas adquieren los significados tras múltiples experiencias con distintos ejemplares en los que reconocen ciertas correlaciones de atributos (patrones de atributos) en variados contextos y asociando con ellos, también, un término (palabra o signo) que los identifique o los describa. Con el paso del tiempo, es factible añadir una explicación o varias a la relación significado-signo. Dichas explicaciones son los llamados modelos culturales de carácter tácito, los cuales no son completamente articulados, a diferencia de los modelos espe-

cializado
también

Estos
2000) ll
neces a
su partic
Esto no
pertenec
con mat
ciones y
también
teriores a

Por m
sobre est
modo co
ral. Al m
para infl
vez cons
modo, le
claramen
rica disti
estrictam

Los p
donde o
ralizadas
“significa
y reflexió
el apren
“arriba a
de los m

La pr
la lectur
los tipos
tos el gé
una activ
tual en s
tica soc
comunic
sociocul
—los di
instado
utilizado
ticas y ti
se apren

8. Según Bajtín, las enunciaciones y las situaciones monológicas están constituidas de modo que restringen o ignoran toda posibilidad dialógica (Morson, 1993b). En oposición a éstas, en las situaciones dialógicas se favorece lo abierto, lo inacabado y en ellas todo está por suceder como consecuencia de quienes participan en ellas. Como se dará cuenta el lector, en Bajtín debe hablarse de dialógico al menos con dos connotaciones: una en sentido amplio (todo el lenguaje es dialógico) y en un sentido estricto (sólo ciertas situaciones son dialógicas si permiten una oportunidad para la interacción y la construcción conjunta de significados) (véanse Bajtín, 1993, y Morson, 1993b).

modelos culturales que permiten a los aprendices llegar a familiarizarse con ellos.

En lo que respecta al contenido, los modelos culturales generan expectativas sobre los significados típicos que se supone portan los textos (de una comunidad) y ayudan a su interpretación. Smagorinsky (2001) señala que en las escuelas los profesores enseñan ciertas reglas sobre cómo entender los textos y cómo hablar sobre ellos. Según este autor, se imponen ciertas convenciones y se dejan de promover otras; así, es posible inducir en los aprendices de lectura cómo deben interpretarse los textos no sólo en un sentido puramente "técnico" (p. ej., identificar las ideas principales, el tema, etc.), sino también en un sentido semántico (asociando este último con un sentido incluso ideológico o político). Como veremos más adelante, de acuerdo con Bajtín, en ciertos contextos y prácticas puede prevalecer un cierto estilo "fonológico"⁸ o prevalecer la función "autoritaria" del discurso, de modo que las posibilidades de construcción conjunta de significados sobre un texto se cierran sustancialmente y, como consecuencia, llega a predominar un acento ideológico dominante (Silvestri y Blanck, 1993).

De este modo tendríamos una explicación más completa en la que los géneros, los modelos culturales y ciertas reglas y modos de interpretación sociocultural son utilizados activamente por los lectores en los que se denota que la interpretación de un texto no es un proceso estrictamente personal sino de naturaleza sociocultural (que ocurre en la zona de transacción descrita párrafos atrás), dado que los recursos mencionados mediatizan activamente el proceso de comprensión. Además, como ya se ha dicho, el lector usa de forma activa el contexto para interpretar lo que un autor dice. Existen relaciones entre texto y contexto, pero también entre distintos textos (intertextuales) y entre distintos contextos (intercontextuales) (Smagorinsky, 2001).

LA COMPOSICIÓN DEL DISCURSO ESCRITO

El que escribe atiende a aspectos normativos (ortográficos, puntuación, etc.) propiamente lingüísticos (sintaxis intra e interoracional, cohesión y coherencia global, elaboración temática tópico-comento, uso de géneros discursivos), temáticos (el uso de los signos internos para abordar la dimensión del contenido) y extralingüísticos (los distintos factores contextuales, institucionales, culturales, etc.), y a partir de todo ello además tendrá que autorregular diversos procesos que habrán de desembocar en

un produ
los discu

Los te
función
porque s
tante tar
trucción
autor. Lo
de los es
diante lo
influir, m
rafraseam
ción dim
lector (v
del conte

La co
comunic
bles. Seg
actividad
involucr
le da sen
ticipar en
cia mutu
que, cua
realizan
Puede d
consider
relaciona

Bajtín
(oral o e
se dirige
de la rel
presupor
otro al c
se comp
mento, m
1993, p.

Así po
plina psi
tido de l
del púb
(Tierney
investiga
bios evo

también se ha demostrado la existencia de diferencias individuales a favor de los compositores más habilidosos, quienes se muestran más eficientes que sus contrapartes menos competentes para efectuar ajustes en sus producciones dirigidas a públicos con distintas características.

LA COMPRENSIÓN Y LA COMPOSICIÓN COMO PROCESOS DIALÓGICOS

Como veíamos en la cita anterior tomada de uno de los trabajos de Batín, el que lee un texto se inserta dentro de un proceso comunicativo y dialógico dinámico. De modo que además de que el lector trata de aproximarse a los textos construyendo diversos significados por participar en la zona transaccional de la que se hablaba en una sección anterior, lo que también hace es continuar con un diálogo “aparentemente” iniciado por el autor del texto leído. Y digo “aparentemente” porque al expresar su texto el autor ha continuado un diálogo comunicativo anterior con otros autores y ha integrado de hecho en su discurso las ideas y las voces provenientes del discurso de otros.

Los teóricos dialogistas (aquí encontramos evidentemente a Vigotsky y a Bajtín) destacan el carácter dialógico y social de cualquier discurso. Quizá Bajtín fue quien abordó con más rigor esta problemática, al grado que constituye una de las ideas centrales dentro de su esquema teórico y mediante la cual intenta resolver el problema de la disociación entre individuo y colectividad.

Para Bajtín toda enunciación es dialógica y no tiene sentido si no se inserta en un plano comunicativo donde están involucrados el yo y los otros. Todo enunciado se ubica entre un hablante (o un autor) y un oyente (o un lector), y también todo enunciado emitido por un hablante es un acto de participación realizado con otros hablantes con quienes el primero se ha comunicado.

De modo que, al enfrentar un texto, un lector abre una posibilidad novedosa de entablar un diálogo (en este caso un modo de interactuar distinto al que ocurre en el lenguaje oral, más allá del tiempo y espacio inmediatos) y una comunicación con los otros. J. D. Ramírez lo expresa del siguiente modo: “Todo acto comprensivo es la parte del diálogo que se realiza en el destinatario. Lo que se nos dice o lo que leemos genera en nosotros un nuevo enunciado” (p. 91). Y Voloshinov/Bajtín⁹ (1973 *cit.* por Wertsch, 1993, p. 73) explica la idea así: “*Toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza.* La comprensión es para el

enunciación
cursivas

Así, en
medio de
turas pro
modo que
han dicho
horizonte
activame
la signifi
cuando
que exp

Cuan
las voces
entre el g
compren

Aun
expuesto
algunos
Wertsch
Yuri M
referida
En la pri
vocal—
posibilid
palment
coincidi
más tran
modelos
llos clás
Weaver.
insumo
a un def
propias

En la
deja de
significa
que hay
(por me
nos, etc.
compren
un texto
como en
nición

10. Lotman (1988a) declara que la tensión entre homogeneidad semiótica vs. heterogeneidad semiótica constituye uno de los factores formativos que han influido en la evolución de la literatura. Otra tensión importante es la de integración (la transformación de un contexto en un texto) vs. desintegración (la transformación de un texto en un contexto).

canal o del sistema, sino que se entiende que son consecuencia de la función generadora de los textos dado que éstos son entendidos como “dispositivos para pensar”.

Si se reflexiona un poco sobre las dos funciones, puede constatar que ambas son necesarias para reproducir, compartir y trascender significados, para crear una situación de intersubjetividad escritor-lector, pero también para dar cabida a una posible alteridad (diferencia) entre escritor y lectores. Según Lotman (1988b), ambas funciones pueden hallarse en cualquier ámbito sociocultural, pero una u otra dominan en determinadas áreas de actividad. Desde el punto de vista histórico, los textos fueron concebidos primero según la función comunicativa, y más recientemente con la teoría literaria se ha reconocido la importancia de la función generativa (Lotman, 1988a).¹⁰ Lotman argumenta que la función dialógica de un texto es más interesante que la función unívoca para el estudio semiótico de la cultura; de hecho señala el camino para la comprensión de la creación de significados, un proceso que puede ocurrir tanto en el plano intramental como en el intermental (Wertsch y Smolka, 1993).

Las dos funciones del texto descritas por Lotman coinciden con la distinción señalada por Bajtín entre discurso “autoritario” y el “internamente persuasivo” (Wertsch, 1993). En el llamado “discurso autoritario” los enunciados y sus significados se consideran fijos, no modificables por el contacto con otras voces. Por lo contrario, el discurso “internamente persuasivo” es en parte del autor que lo expresa y del lector que lo recibe, y permite más claramente la interanimación dialógica entre ambos.

Lotman (1988b) sostiene que los textos pueden ejercer ambas funciones, de modo que no se puede desdeñar ninguna de ellas. Wertsch llega a plantear que las dos funciones se encuentran en una tensión dinámica, y asume que en la comunicación siempre es necesario escuchar al que quiere decir algo sin que necesariamente genere una interpretación exclusiva o única. Dependerá del contexto en el que ocurra el acto dialógico de la lectura para poder interpretar cuál de las dos funciones puede llegar a predominar sobre la otra. O quizá, como diría Smagorinsky (2001), dependerá también del influjo de los modelos aculturadores (p. ej., los enseñantes), los cuales pueden inducir a los aprendices-lectores qué y cómo debe ser interpretado (una versión autorizada) y marginan, por decirlo así, otras posibilidades de lectura (lecturas idiosincrásicas, no convencionales).

Pero volvamos a la composición del discurso escrito. Como en el caso de la comprensión lectora, la composición también es dialógica dado que participa de un flujo comunicativo del que

parte y a da sentio Toda pro nicativo escrito, e sino que los lector quienes “campo vienen – texto so los signif

En es afirmar tor, al m escribe”) al escrito radas co dicho en o integra tintos gé también forma o Blanck, otra form

Otros ción esc los cuale lado, es cuanto p brimiento permite sobre alg (como le quiere d profund

Cuan y analiza organiza su expos formas a Todo es lenguaje dos muy

11. La autorregulación debe distinguirse del autocontrol, el cual se encuentra en un escalón evolutivo inferior dado que consiste en el control de las conductas a partir de la internalización de instrucciones o directivas presentadas previamente por un adulto o enseñante. En el autocontrol, en el fondo, todavía se depende indirectamente de otro aunque éste se encuentre ausente, mientras que en la autorregulación el sujeto es el único responsable de tomar sus propias decisiones volitivas y cognitivas para realizar una actividad, en función de las condiciones socioculturales en las que se encuentra inserto (Díaz *et al.*, *op. cit.*).

que escribe, muy por encima de las originalmente producidas antes de iniciar el proceso de escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987).

LA AUTORREGULACIÓN POR MEDIO DEL HABLA INTERNA DE LA COMPRENSIÓN Y LA COMPOSICIÓN DEL DISCURSO ESCRITO

Tal como señalara Wertsch (1988 y 1993), todas las funciones psicológicas superiores asumen cuatro características: *a)* tienen un origen social, *b)* son objeto de la mediación por el uso de artefactos (especialmente de signos), *c)* se despliegan de forma consciente y *d)* son autorreguladas (véase también Hernández, 1998). Según Díaz, Neal y Amaya-Williams (1993), la principal característica que denota la transformación de una función psicológica natural o inferior en otra superior es la tendencia mayor a la autorregulación y su relativa independencia de la influencia de los estímulos externos inmediatos.

Desde la perspectiva histórico-cultural se considera la autorregulación como la capacidad para proyectar, orientar y supervisar las actividades bajo la dirección del propio sujeto.¹¹

Ahora bien, en un momento dado del desarrollo ontogenético, gracias a las investigaciones realizadas por el propio Vigotsky, se sabe que ocurre el proceso de internalización del lenguaje. Al principio, el lenguaje oral ejerce una función esencialmente comunicativa y social (función interpersonal); posteriormente al internalizarse y constituirse en habla interna, se convierte en el instrumento más poderoso del pensamiento (el pensamiento se hace verbal) y en el mecanismo principal para la autorregulación de las acciones (Díaz, Neal y Amaya-Williams, *op. cit.*), apareciendo así la función autodirectiva o intrapersonal del lenguaje (McCaslin y Hickey, 2001; véase también Bajtín, 1993).

El habla interna (llamada también habla privada) tiene características estructurales y funcionales propias que la definen, dado que no constituye una simple copia internalizada del lenguaje externo. Sus características estructurales son la abreviación, la predicación, la focalización, la preponderancia de sentido sobre el significado, la supuesta narratividad (de acuerdo con Feigenbaum) y la dialogicidad (véanse Bajtín, 1993; Silvestri y Blanck, 1993; Vigotsky, 1993). Por otro lado, su funcionalidad se refiere al importante papel que tiene en la autodirección y autorregulación de la acción, cuestión que ha sido estudiada principalmente en sujetos infantiles, dado que ha interesado sobremanera la transición del habla egocéntrica al habla interna (algo que

ocurre e
no escol
cluirse q
actividad

Desde
autorreg
tivas) de
resultado
en divers
2002). D
lugar esp
de texto
cognitiv
Díaz Bar

Tanto
so escrito
por ejem
parte del
solitario
construy
cio-temp
el que p
autorreg
“cerrado
interacti

Desde
que se h
autorreg
escrito, p
ción. No
de dicho
aproxim
quienes
mediació
de instru
posible l
ificación.

Según
tacognit
teractúa
internali
en tres f
moción
por Díaz

luriana las tres fases son las siguientes: en primer término el experimentador, al tiempo que ejecuta la tarea, da ejemplo al niño del uso del habla en la actividad de planificar, guiar y supervisar; en segundo lugar y como fase siguiente, el experimentador repite las instrucciones impartidas a sí mismo mientras el niño realiza la tarea, y en ensayos subsecuentes se le pide al niño que realice la tarea una o varias veces más mientras expresa en voz alta las instrucciones que va siguiendo; por último, como tercera fase, se le solicita al niño que lleve a cabo la tarea repitiéndose las instrucciones para sí mismo.

Igualmente, en diversos trabajos afines a esta perspectiva teórica se ha demostrado el papel del habla interna en la autorregulación de las conductas académicas. Así por ejemplo, Berk (1992) ha encontrado que niveles altos de habla autodirectiva durante la solución de actividades académicas se asocian con una mejora en la ejecución eficaz de los sujetos, y Meichenbaum y Beimiller (1992) también han encontrado que alumnos clasificados por sus propios profesores como poseedores de una habilidad superior para autodirigirse, demostraron usar el doble de habla autorregulada en la resolución de tareas, en comparación con sus pares considerados como menos habilidosos para autorregularse.

De la investigación sobre la enseñanza de las estrategias cognitivas y la metacognición pueden extraerse algunos datos interesantes que tienen claros paralelismos con esta línea de argumentos. En numerosos trabajos se ha constatado de forma contundente que es posible enseñar a los alumnos (niños, adolescentes y adultos), cuando se enfrentan a tareas académicas de distintos dominios —para el caso que nos interesa: la comprensión y composición de discurso escrito—, a utilizar las estrategias autorreguladoras de *a)* identificar el problema o la demanda de la actividad cognitiva (p. ej., leer o escribir para informar), *b)* construir un plan estratégico para solucionarlo (p. ej., elaborar un plan sobre cómo proceder para leerlo, o bien para escribirlo), *c)* ejecutar y supervisar el plan (p. ej., supervisar la comprensión o, para el caso de la composición, textualizar y supervisar la textualización) y *d)* revisar la conducta estratégica y el resultado conseguido de acuerdo con el plan (p. ej., la comprensión lograda o el texto producido para ver si satisface el plan comunicativo y retórico).

Para el caso de la promoción de comprensión y la composición de textos, las propuestas pedagógicas que han demostrado ser más efectivas se estructuran en lo general por una combinación de la enseñanza de *a)* la toma de decisiones conscientes,

b) el uso de la comprensión en la actividad de planificar, guiar y supervisar; en segundo lugar y como fase siguiente, el experimentador repite las instrucciones impartidas a sí mismo mientras el niño realiza la tarea, y en ensayos subsecuentes se le pide al niño que realice la tarea una o varias veces más mientras expresa en voz alta las instrucciones que va siguiendo; por último, como tercera fase, se le solicita al niño que lleve a cabo la tarea repitiéndose las instrucciones para sí mismo.

Pues la autorregulación de las conductas académicas se asocia con una mejora en la ejecución eficaz de los sujetos, y Meichenbaum y Beimiller (1992) también han encontrado que alumnos clasificados por sus propios profesores como poseedores de una habilidad superior para autodirigirse, demostraron usar el doble de habla autorregulada en la resolución de tareas, en comparación con sus pares considerados como menos habilidosos para autorregularse.

Obviamente, la enseñanza de las estrategias cognitivas y la metacognición pueden extraerse algunos datos interesantes que tienen claros paralelismos con esta línea de argumentos. En numerosos trabajos se ha constatado de forma contundente que es posible enseñar a los alumnos (niños, adolescentes y adultos), cuando se enfrentan a tareas académicas de distintos dominios —para el caso que nos interesa: la comprensión y composición de discurso escrito—, a utilizar las estrategias autorreguladoras de *a)* identificar el problema o la demanda de la actividad cognitiva (p. ej., leer o escribir para informar), *b)* construir un plan estratégico para solucionarlo (p. ej., elaborar un plan sobre cómo proceder para leerlo, o bien para escribirlo), *c)* ejecutar y supervisar el plan (p. ej., supervisar la comprensión o, para el caso de la composición, textualizar y supervisar la textualización) y *d)* revisar la conducta estratégica y el resultado conseguido de acuerdo con el plan (p. ej., la comprensión lograda o el texto producido para ver si satisface el plan comunicativo y retórico).

RELACIONES ENTRE LA COMPRENSIÓN Y LA COMPOSICIÓN DE DISCURSO

A pesar de que la comprensión y la composición de textos son procesos de la comunicación humana, no se han considerado tradicionalmente como tales.

12. A guisa de ejemplo, puede señalarse que en el *Handbook of reading research* en el que se recopila el "estado del arte de la investigación" sobre lectura, en sus volúmenes II y III —publicados en 1991 y 2000 respectivamente— sólo contuvo un artículo realizado ex profeso para analizar las relaciones entre lectura y escritura de manera estrictamente teórica y no práctica-educativa.

inicio de este trabajo, la historia de los estudios sobre las relaciones entre ambos procesos es mucho menos prolija. Definitivamente puede decirse que no formó parte de la agenda principal de la investigación en la segunda mitad del siglo anterior.¹²

La idea que por años resultó hegemónica subrayaba la diferencia entre la comprensión y la composición como procesos comunicativos. Comprender se consideró como el acto de recibir el mensaje escrito por medio de los discursos y componer como el hecho de simplemente producirlo, de manera que la posibilidad de buscar o establecer relaciones se restringía en forma severa. Además los investigadores, primero en los procesos de lectura y posteriormente en la composición escrita, estuvieron interesados principalmente en conocer los pormenores de cada proceso y las habilidades involucradas, inicialmente por medio de investigaciones de corte básico y después de tipo aplicado, desinteresándose de otras alternativas posibles de investigación.

Si bien es posible rastrear algunos trabajos aislados que se publicaron en fechas anteriores (Irwin, 1994), sólo hasta las dos últimas décadas empezó a despertarse un interés más sostenido en los especialistas del campo en el estudio de la relaciones desde las aproximaciones cognitiva y constructiva (Tierney y Shanahan, 1991). Una de las razones principales que motivaron este interés fue provocada por el creciente convencimiento de conceptualizar tanto la lectura cuanto la escritura como procesos de construcción de significados.

Desde hacía tiempo era lugar común reconocer que la comprensión y la composición del discurso escrito eran procesos relacionados (y en esto, la intervención educativa se adelantó muchos años antes al trabajo teórico —p. ej., la aproximación del lenguaje total—, aunque sin tener una completa claridad conceptual en ello), empero pocos trabajos enfrentaron de manera detallada y con un soporte teórico (y empírico) el cómo y el porqué de dicha relación. Sin embargo, recientemente han comenzado a aparecer algunas hipótesis y modelos que pretenden explicar la naturaleza de las relaciones (véanse Eisterhold, 1991; Parodi, 2003). De este modo se han propuesto tres modelos: el direccional, el no direccional y el bidireccional, en los que se plantea la naturaleza de las relaciones y los modos de transferencia entre uno y otro proceso.

En el modelo direccional se asume la idea de que existe una relación entre lectura y escritura de modo unidireccional. Se acepta que cada uno de los procesos tiene un cierto desarrollo de sus componentes estructurales por separado, y la suposición básica del modelo señala que lo que es aprendido en uno de los dos

dominio
nante es
bio, en
ambos p
compart
cesos y a
otro pro
anterior
se asume
sos de le
estrategia
textos, c
cos y me
este últim
en la nat
y Shanah
modelo
en toda
investiga

Como
pectiva
raleismo
composi
ambos p
origen se
lación p
la interp
separació
uno y ot
mente su
dría esta
con evid
como se
cionales
tirán otr
uno de e

Sin e
mencion
aspectos
nética q
habla int
posición
respecto
lizan los

compartimentos estancos cerrados en sí mismos, o dentro de un flujo comunicativo y dialógico? ¿Qué papel tienen en esta visualización las experiencias pedagógicas recibidas? ¿En los sujetos de menor edad puede prevalecer más la función de univocalidad que la función generadora o dialógica cuando se aproximan a los textos? ¿Cómo progresa con la edad la comprensión de la función generadora o dialógica de los textos? O bien, ¿de qué modo se entienden los textos —según las funciones señaladas— y cómo este asunto puede repercutir o no en la forma en que se aproximen los sujetos a los procesos de comprensión y composición? ¿Qué tipos de prácticas educativas se requieren para esclarecer las dos funciones en los distintos niveles educativos y con los distintos géneros textuales?), así como los otros aspectos más específicos de dominio (p. ej., la textualización en la composición escrita), en el plano del desarrollo ontogenético y con la participación de los educandos en las distintas prácticas letradas (escolares y extraescolares).

Además las posibilidades que abre la perspectiva histórico-cultural sobre el modo de concepción de la comprensión y composición rebasan los modelos planteados —ya que en esencia éstos se limitan al plano intramental— y plantean nuevas posibilidades para estudiar la relación entre ambos procesos en el plano intermental y en su relación con los contextos sociales en el sentido de la propuesta de Nystrand (1986) que enfatiza los aspectos comunicativos y transaccionales entre lectores y escritores y, por supuesto, se destaca el papel de las prácticas y el contexto de comunidad de lectoescritores del que se hablaba en una sección anterior de este trabajo (Hull, 1996).

COMENTARIOS FINALES

Como se ha señalado en este trabajo, Vigotsky no pudo realizar un abordaje detallado de los procesos complejos de comprensión y composición de textos. Empero, como era su costumbre, dejó expuestas algunas ideas y pensamientos que sus continuadores han retomado y desarrollado tanto en Oriente como en Occidente. Estos autores también han incorporado algunas ideas del filósofo y crítico literario M. Bajtín a sus esfuerzos de reflexión, por encontrarlas teóricamente cercanas.

En principio, debe tenerse en cuenta que el lenguaje escrito es una función psicológica superior avanzada y la escritura un poderoso instrumento sociocultural que lo hace posible. Ambos procesos desde esta perspectiva tienen dos características centrales: son dialógicas y tienen un origen social (véase el cuadro

siguiente
investiga
va). Ade
y el habl
géneros
pación e
rollo de
progresiv

CUADRO
Foco p a
Conce
Sig
Con co
Conc
Conc e
Fuente:

A partir de la perspectiva histórico-cultural, se inauguran nuevas problemáticas de investigación y análisis para el estudio de los procesos de comprensión y composición que desde el enfoque constructivista cognitivo no llegan siquiera a plantearse. El papel de la escritura en las prácticas socialmente organizadas, los usos diversos del lenguaje escrito y su relación con los distintos contextos culturales, las relaciones entre comprensión y composición, la dialogicidad e intertextualidad de ambos procesos, el papel de las comunidades discursivas en la adquisición y uso de los procesos, etc., son algunos ejemplos palpables de espacios de problemas y líneas de investigación y reflexión que la perspectiva histórico-cultural ha impulsado en los últimos años.

En el campo de la educación también se ha dejado sentir la influencia de la perspectiva histórico-cultural y ha generado importantes aportaciones en la dimensión proyectiva de aplicaciones e implicaciones educativas. Algunos autores han esbozado algunas directrices pedagógicas centrales derivadas de este enfoque, que aquí simplemente menciono sin intentar profundizar en ellas (véanse Camps, 2003; Goodman y Goodman, 1993; Hiebert y Raphael, 1996; Hull, 1996):

- a) Que los procesos se enseñen dentro de contextos de uso funcional comunicativo y con diversidad de propósitos que coincidan, en la mayor medida posible, con situaciones y prácticas letradas genuinas o auténticas. Ya Vigotsky (1995) había señalado al respecto: "la escritura debe tener sentido para el niño, que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital que les es imprescindible. Únicamente entonces estaremos seguros de que se desarrollará en el niño no como un hábito de sus manos y dedos, sino como un tipo realmente nuevo y complejo de lenguaje" (p. 201). La excesiva focalización en las destrezas y habilidades de bajo nivel, así como la artificialidad de las tareas en las propuestas pedagógicas dominantes de la lectura y la escritura, no conduce más que a la ejercitación sin sentido, a la ejecución estereotipada de actividades y a la desmotivación por leer y escribir. Se requiere que en los diversos dominios de conocimiento se planteen actividades curriculares en las que el alumno efectúe tareas genuinamente comunicativas que coincidan o cuando menos se asemejen a las prácticas letradas auténticas. La investigación ha estado centrada en desarrollar modelos y propuestas pedagógicas referidas a las técnicas, las destrezas (y los déficits), con énfasis en los materiales y en los procesos perceptivo-motrices y conceptuales, de modo que el enfoque histórico-

cultur
como
nifica
estrat
b) Que s
como
de los
define
que s
comu
ran so
ca, di
de ot
grafía
tante
educa
bajar
ducci
tarea
apren
ponde
discip
nal de
disem
discip
sayo l
cienci
alumn
tral" (c
forma
ciona
etc., c
c) Que s
cione
sabili
autom
intern
del le
y apre
ción c
se apr
autor
habili
activi

años se han llevado a cabo diversas experiencias para crear contextos de aprendizaje guiado y cooperativo que se fundamentan en la promoción de zonas de construcción del conocimiento, mediante situaciones de andamiaje y la participación guiada. Algunas de ellas son la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1989) —que ha sido probada en el dominio de la lectura y de la escritura— y las distintas propuestas de comunidades de aprendizaje desarrolladas por autores tales como A. Brown (véase Brown y Campione, 1998) y M. Scardamalia y C. Bereiter (véase Scardamalia y Bereiter, 1994 y 1999). En estas propuestas los alumnos participan en espacios de aprendizaje alternativos en los que se les permite realizar actividades de lectura y escritura para construir activamente el conocimiento (aprenden nuevos conocimientos) y para comunicarse genuinamente con sus compañeros utilizando distintos tipos de recursos y artefactos (el más relevante es el soporte computacional) y géneros discursivos, al tiempo que desarrollan sus habilidades metacognitivas y autorreguladoras de lectura y escritura.

- d) La necesidad de enseñar ambos procesos de forma interrelacionada, pero atendiendo a las peculiaridades que ellas exigen. En definitiva, se deben dejar atrás las propuestas pedagógicas que separaban la enseñanza de ambos procesos, para dar lugar a otras en que se practiquen en forma interrelacionada, de modo que los alumnos se desempeñen como lectores y escritores en diversos papeles y situaciones de aprendizaje en las que se usen la lectura y escritura principalmente para construir y distribuir el conocimiento dentro y fuera del aula (véase punto anterior).
- e) Valorar la posibilidad de plantear la enseñanza de la lectura y escritura como contenido transversal, especialmente dentro de las propuestas curriculares en los ciclos básicos y medios. Dado que el aprendizaje de distintas asignaturas requiere del uso del discurso escrito mediante distintos tipos de actividades de lectura y escritura, se trataría de desarrollar propuestas en las que se abordasen las habilidades, estrategias específicas y autorreguladoras en forma dosificada, así como el uso de los distintos géneros específicos relacionados con asignaturas o grupos de asignaturas, al mismo tiempo que se aprenden y discuten los contenidos curriculares (Camps, 2003).
- f) Que se respete la diversidad individual de aproximaciones y usos del lenguaje escrito. La enseñanza de la lectura y la escritura dominante muchas veces conduce a que los alumnos logren desempeños estandarizados y acartonados (p. ej.,

las co
parte
que e
estilo
de tex
ya apr
lo que
comp
una c
detrin
(1993

Por o
queda co
cesos int
aun cuan
ques psi
logrado o
tural en

Es inc
tiva, de
curso, se
los proc
estudios
sujeto in
gias invo
y —su n
dentro d
gos, las a
y, en este
tarse con
la psicol
con segu
gación e
teóricos
en un e
blemático
posturas
tivo de l
niños hip
na como
de intert
tural o d
avances

REFERENCIAS

- ALVARADO, M. y Silvestri, A. (2003), "Introducción. La composición escrita: procesos y enseñanza", en *Cultura y Educación*, vol. 15, núm. 1, pp. 7-15.
- BAJTÍN, M. (1993), "La construcción de la enunciación", en: A. Silvestri y G. Blanck, Bajtín y Vigotski, *La organización social de la conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- (1982), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BAKHTIN, M. (1986), "The problem of speech genres", en C. Emerson y M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays*, Austin, University of Texas Press.
- BELMONT, J. M. (1989), "Cognitive strategies and strategic learning. The socio-instructional approach", en *American Psychologist*, vol. 44, núm. 2, pp. 142-148.
- BEREITER, C. y Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- BERK, L. E. (1992), "Children's private speech: An overview of theory and the status of research", en L. Berk y R. Díaz (eds.), *Private speech: from social interaction to self-regulation*, Hillsdale, Erlbaum.
- BROWN, A. L. (1987), "Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms", en F. Weinert y R. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- BROWN, A. L. y Campione, J. C. (1998), "Designing a community of young learners: theoretical and practical lessons", en N. D. Lambert y B. McCombs (eds.), *How students learn*, Washington, APA.
- BROWN, A. L. y Palincsar, A. S. (1989), "Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition", en L. B. Resnick (ed.), *Knowing, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- CAMPS, A. (2003), "Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir", en J. Ramos (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*, Sevilla, MCEP.
- COBB, P. y Yackel, E. (1996), "Constructivist, emergent, and socio-cultural perspectives in the context of developmental research", en *Educational Psychologist*, vol. 31, núms. 3/4, pp. 175-190.
- COLE, M. (1999), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- (1997), "La psicología socio-cultural-histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético-cultural", en J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLE, M. e Y. Engeström (2001), "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", en G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- COLL, C. (2001), "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza.
- CHARTIER, A. M. y Hébrard, J. (2000), "Saber leer y escribir: unas 'herramientas mentales' que tienen una historia", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 89, pp. 11-24.
- DEL RÍO, P. (2003), "El cambio cultural en el medio y en el mensaje. Nuevas perspectivas para la enseñanza de las lectoescrituras", en J. Ramos (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*, Sevilla, MCEP.
- DÍAZ, R.M., C.J. Neal y M. Amaya-Williams (1993), "Orígenes sociales de la autorregulación", en L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la teoría socio-histórica en la educación*, Buenos Aires, Aique.
- DÍAZ BARRIGA, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill.
- EISTERHOLD, J. (1991), "Reading-writing connections: toward a description for second language learners", en B. Kroll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- EMERSON, G. S. (1993), "La palabra externa y el habla interna: Bajtín, Vigotsky y la internalización del lenguaje", en G. S. Morson (comp.), *Bajtín: ensayos y diálogos sobre su obra*, México, UNAM-UAM-FCE.

- MERCER, N. (2001), *Palabras y mentes*, Barcelona, Paidós.
- MIRAS, M. (2000), "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 89, pp. 65-80.
- MORSON, G. S. (1993a), "¿Quién habla por Bajtín?", en G. S. Morson (comp.), *Bajtín: ensayos y diálogos sobre su obra*, México, UNAM/UAM/FCE.
- (1993b), "Diálogo, monólogo y lo social: Respuesta a Ken Hirschkop", en G. S. Morson (comp.), *Bajtín: ensayos y diálogos sobre su obra*, México, UNAM/UAM/FCE.
- NUTHALL, G. (2000), "El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula", en B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Barcelona, Paidós.
- NYSTRAND, M. (1986), *The structure of written communication*, Nueva York, Academic Press.
- OLSON, D. R. (1997), "La escritura y la mente", en J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- PALINCSAR, A. S. (1998), "Social constructivist perspectives on teaching and learning", en *Annual Review of Psychology*, vol. 49, pp. 345-375.
- PARODI, G. (2003), *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- (2002), "Comprensión lingüística: ¿hacia dónde vamos desde donde estamos?", en G. Parodi (ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- POZO, J. I. y C. Monereo (eds.) (1999), *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana.
- RAMÍREZ, J. D. (1995), *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SÁNCHEZ, J. (1999), *Pensamiento y lenguaje. Habla egocéntrica y regulación de las acciones*, Madrid, Miño y Dávila.
- SALOMON, G. (2001), "No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico", en G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SANTAMARÍA, A. (1997), "La naturaleza semiótica de la conciencia: una aproximación sociocultural a la mente humana", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 80, pp. 3-15.
- SCARDAMALIA, M. y Bereiter, C. (1999), *Schools as knowledge building organizations*, en D. Keating y C. Hertzman (eds.), *Today's children, tomorrow's society: the developmental health and wealth of nations*, Nueva York, Guilford.
- (1994), "Computer support for knowledge-building communities", en *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 3, núm. 3, pp. 265-283.
- SILVESTRI, A. y Blanck, G. (1993), *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- SCHNEUWLY, B. (1992), "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 16, pp. 49-59.
- SMAGORINSKY, P. (2001), "If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading", en *Review of Educational Research*, vol. 71, núm. 1, pp. 133-169.
- TIERNEY R. J. y Shanahan, T. (1991), "Research on the reading-writing relationship: interaction, transactions and outcomes", en R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal y P.D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*, vol. 2, Nueva York, Longman.
- VAN DIJK, T. (2000), "Estudios sobre el discurso", en T.A. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa.
- VAN DIJK, T. y W. Kintsch (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1995), *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, en L. S. Vygotsky, *Obras escogidas*, vol. III, Madrid, Visor (obra aparecida en ruso en 1931).
- (1993), "Pensamiento y lenguaje", en L. S. Vygotsky, *Obras escogidas*, vol. II, Madrid, Visor (obra aparecida en ruso en 1934).
- (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid, Grijalbo.
- WELLS, G. (2001), *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós.
- WENGER, E. (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

WERTSCH, J.
diada, M.
— (1988),
WERTSCH, J.
mediaci
Aproxim
WERTSCH, J.
en H. D
YAROSHEVSKY