

Dialogismo y polifonía en la escritura: La educación desde la teoría del discurso

*María Cristina Martínez S.**

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 experimentales sobre comprensión y producción textual obedece sobre todo a la necesidad de justificar la propuesta pedagógica que estoy llevando a cabo desde una perspectiva discursiva e interactiva inscrita en una dimensión dialógica del lenguaje.

Empezaré planteando por un lado la necesidad de pensar en el tipo de enseñanza de la lengua materna que sería necesario privilegiar en la educación actual y por el otro en la pertinencia de una teoría mediadora de la significación y del sentido cuya unidad de análisis es el discurso y que aquí se presenta como la perspectiva (Martínez, 1994) que podría ayudar a resolver el problema de una visión del lenguaje 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 de este artículo es mostrar la importancia de plantearse un proyecto educativo desde la perspectiva discursiva e interactiva y las implicaciones que esto tendría en la

* Profesora investigadora de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Coordinadora General Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina.

formación de un perfil de estudiante que pueda responder no sólo a los retos que la sociedad le va a exigir sino a su propia actitud hacia la vida y a su posibilidad de seguir aprendiendo.

Problemas que debe enfrentar la educación

¿Cuál podría ser el principio educativo moderno de la Educación dados los requerimientos actuales de la sociedad en que vivimos, con un paradigma productivo que cambia vertiginosamente y que basa cada vez más su desarrollo *en el conocimiento, el progreso técnico, la innovación y la creatividad!*

Abordaré tres aspectos que me interesa resaltar los cuales apoyarán mi argumento fuerte sobre la necesidad de pensar la educación desde una perspectiva discursiva e interactiva inscrita en una visión dialógica del lenguaje.

En primer lugar me referiré al papel de “ese tipo de conocimiento”, base del paradigma actual, y al tipo de exigencias que la sociedad está haciendo a la educación con respecto de los saberes y las actitudes que sería necesario privilegiar.

Tenemos que los saberes están siendo sometidos a procesos de renovación cada vez más acelerados: nos damos cuenta cada vez más pronto que lo que era verdad ayer ya no lo es hoy y por tanto lo que es verdad hoy puede no serlo mañana. Entonces la buena formación educativa de hoy no podrá estar basada en la acumulación mecánica de conocimientos. Es importante entonces tomar rápidamente conciencia que *los saberes deben ser renovables.*

Además, los saberes deben responder al logro de una formación mucho más amplia, con una mayor proyección que permita el acceso a los llamados códigos de la modernidad. Se hace hoy, además, una exigencia de diversificación de los saberes para la adopción de nuevas tecnologías, una formación que permita la actuación en diversos contextos. *También es necesario tomar conciencia que los saberes deben ser diversos y variados.*

Finalmente, los saberes deben servir para solucionar problemas, deben ser saberes que sirvan para la vida y el desarrollo de la capa-

cidad para seguir aprendiendo. Se está en la búsqueda de estrategias que permitan un conocimiento analítico y a la vez diverso, *los saberes deben ser profundos*, basados en principios o esquemas mentales estratégicos que permitan la apropiación analítica y eficaz del conocimiento, *saberes que permitan aprender a aprender*.

En segundo lugar, es necesario reconocer un cambio entre los agentes y las agencias educativas: *i)* los agentes y las relaciones entre los agentes del aprendizaje parecen haberse modificado: se aprende también de los alumnos, de los hijos, *ii)* existe además una gran diversidad de posibilidades y de modos de aprender: los medios audiovisuales y las autopistas de la información aparecen como nuevas alternativas y por último, *iii)* los aprendizajes no son exclusivos de los espacios institucionales tradicionales: se puede aprender desde la casa. En efecto, el uso de las nuevas tecnologías está promoviendo el surgimiento de nuevas maneras de aprender, hay una flexibilidad y revalorización de otras formas de aprender, de otros contextos, de otras agencias de aprendizaje y la legitimación y reconocimiento de otros agentes educativos diferentes a los tradicionales, lo cual pone en cuestión el papel de la educación tradicional para el siglo XXI.

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, unas 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 actual no es el acceso a la información (internet lo posibilita) y tampoco su acumulación (hay sobreinformación).

Afortunadamente, hoy parece haber consenso acerca de la necesidad última de todo sistema educativo: desarrollar competencias para seguir aprendiendo, proveer destrezas comunicativas variadas y habilidades organizativas efectivas, que posibiliten la adopción de un comportamiento multipolar, analítico, diverso, polifónico y a la vez ético e integral. El problema mayor tiene que ver con desarrollar

estrategias para aprender a pensar, para tener criterios analíticos y críticos que permitan una selección acertada de la información, es decir, “el desarrollo de principios de apropiación y modos efectivos de procesar, comprender y comunicar la información”, una exigencia que como ya sabemos implica altos niveles de dominio discursivo para comprender, analizar y transmitir información.

Hoy lo sabemos bien, la educación sigue estando atravesada por discursos. Un trabajo del lenguaje desde el discurso daría la posibilidad de educar “sujetos discursivos intencionales y autónomos con poder de interlocución”, que tengan acceso a la experiencia del discurso argumentado y a la posibilidad de análisis para intervenir en la toma de decisiones. Estudiantes que puedan visualizar cuáles son los códigos que utilizan y las lógicas que generan los diversos discursos y en especial los discursos de transmisión de ideologías y de saberes.

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.

Sin embargo, 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.

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 mismo lenguaje la que promueve 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.

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 comprensión y composición de textos para permitir a los estudiantes el acceso a principios de apropiación y seguramente de generación de conocimientos “haciendo conscientes” los mecanismos funcionales inscritos en los discursos.

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 lenguaje (Martínez, 1985/1994/1997).

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. Pero para ello es necesario primero acercarse a una explicación sobre la manera como construimos significado en y a través del discurso.

La construcción discursiva e interactiva de la significación y del sentido

Socialización significa construir a través del discurso una realidad social que es ella misma discursiva, no en el sentido de “estar hecha de” sino en el sentido en que es el discurso lo que convierte nuestra experiencia en conocimiento.

HALLIDAY, 1978

Existe actualmente una preocupación acerca de la necesidad de que haya una explicación válida sobre la construcción de sentido que tenga en cuenta la enorme complejidad de lo real. Para empezar y generar interés diré que son 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.

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 len-

guaje 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?

La propuesta que haré tiene que ver con 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 su unidad discursiva en la generación de procesos graduales de generalización. Diré de una vez, y para no repetirlo constantemente, que son Bakhtine y Vygotski quienes me sirven como punto de partida en la consideración de mis hipótesis. Tanto el uno como el otro destacan la relación intersubjetiva como el elemento funcional significativo que permite la síntesis de la relación entre la organización compleja de lo real y lo discursivo.

La hipótesis de partida es que “los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal” y “los esquemas interaccionales se hacen significativos solamente en el proceso discursivo”, es decir, que para que esa relación entre experiencia externa (mundo ontológico, social y cultural) y procesos psicobiológicos (sujeto) se vuelva significativa, para que se convierta en esquemas conceptuales, es necesaria la mediación del discurso. Una segunda hipótesis va en el sentido de que “es el intercambio verbal, a través del enunciado en tanto que elemento funcional, el que hace posible que los procesos de generalización y de construcción de esquemas se lleven a cabo”.

Para avanzar en la propuesta es necesario recuperar la explicación de signo y de organización estructural del enunciado hecha por Bajtín. El signo es el resultado de la fusión estrecha entre una forma material y el contexto. Y la conciencia se vuelve conciencia en el proceso de interacción, por medio del signo, y éste no emerge sino en el proceso de interacción de una conciencia individual con otra, lo cual significa que el signo y la situación social

están definitivamente fusionados (1973:11,13,48,74). Así, una semántica de tipo dialógico no se logrará sino mediante la inserción del significado en una unidad compleja de comprensión entre dos.

SIGNO BAJTINIANO RELACIÓN INTERSUBJETIVA	FORMA MATERIAL (SONIDOS, SEÑAS, GRAFÍA, DIBUJO)
	CONTEXTO

“El proceso del habla, comprendido en un sentido amplio como un proceso de actividad ‘langagière’ tanto externa como interna, no tiene ni principio ni fin. La enunciación actualizada es como una isla que emerge de un océano sin límites, *el discurso interior*. Las dimensiones y las formas de esta isla están determinadas por la situación de enunciación y por su auditorio” (Bakhtine, 1973:139).

Así pues, considerar el proceso de significación desde la perspectiva dialógica e interactiva implica naturalmente hacer ciertas opciones epistemológicas: la principal opción tiene que ver con la necesidad de pensar el lenguaje desde una dimensión discursiva que permita dar explicación a la dinámica inseparable entre lo externo y lo interno, una explicación acerca de la manera como “el mundo natural, social y cultural son semantizados en y a través del discurso” en el proceso de comunicación intersubjetiva de enunciados. Esta perspectiva permite proponer un modelo semántico (ver Martínez, 1991) que considera el lenguaje no sólo como un sistema de formas lingüísticas, sino como un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia externa y en la construcción misma del sujeto social. Los esquemas de conocimiento desde una dimensión dialógica se proponen como el resultado de la relación intersubjetiva, cuya significación discursiva resulta de la fusión estrecha entre contexto y forma material, lo cual responde al concepto de la creación continua del signo y su evolución.

Como señala Vygotski (1932/1962:85), “lo esencial del lenguaje no son absolutamente los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías. Lo esencial del lenguaje es la utilización funcional del signo y esto es lo que corresponde al lenguaje humano” [...] y es lo que permite el proceso de internalización. Cuando hablamos de la utilización funcional del signo estamos hablando por supuesto de enunciados, a nivel del discurso. El discurso se convierte en la vía compleja, heterogénea y a la vez única para el acceso a la maduración verdadera de una competencia discursiva como prolongación de la competencia comunicativa, en el sentido de Dell Hymes (1971). La tendencia intencional del signo daría cuenta del uso funcional del significado, en donde los agentes de la interacción, los objetos con los que estos interactúan, sus propósitos e intenciones, sus modos de formulación organizativa y argumentativa, son parte del mismo significado discursivo.

Para Vygotski, el habla es el elemento psicológico por excelencia, el cual no solamente funciona externa y socialmente sino que mediatiza y regula internamente la acción de los procesos mentales. Entonces, mis argumentos se apoyan también en Vygotski para quien el habla es el elemento psicológico por excelencia, el cual es tanto un elemento social como un elemento cultural y es el elemento que mediatiza y posibilita la interiorización del proceso social. De esta forma “el habla no solamente funciona externa y socialmente, sino que mediatiza y regula internamente la acción de los procesos mentales”. Así, los procesos socio-históricos en el nivel social institucional afectan el funcionamiento intersicológico. “La palabra, dice Vygotski, juega un papel muy importante no solamente en el desarrollo del pensamiento sino también en el crecimiento histórico de la conciencia como un todo [...] el pensamiento no se expresa en la palabra, es allí donde se realiza.” Así, si bien el pensamiento opera internamente, su naturaleza es dialógica, es decir, que el pensamiento es el resultado de procesos graduales de generalización motivados en y por la relación intersubjetiva que se establece en el intercambio de enunciados, en la dinámica de la práctica enunciativa.

Toda teoría del aprendizaje está en íntima relación con el desarrollo del lenguaje. Una dimensión dialógica e interactiva sobre el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje da un lugar central a los factores sociales y contextuales. Retomando a Vygotski, el aprendizaje es un fenómeno socio-cognitivo que resulta de la interacción continua entre el organismo y sus capacidades de especie por un lado, y el medio físico e histórico-cultural por el otro. Así, el lenguaje racional de la especie humana sería el resultado de dos raíces distintas, una natural y otra socio-cultural. Vygotski demuestra que el niño en su primera infancia construye en su interacción con el medio físico, “esquemas representativos”, y en su interacción con el medio social, “esquemas comunicativos” y el lenguaje propiamente dicho, resulta de la fusión de estas dos líneas de desarrollo, y “en el proceso de interiorización, el lenguaje toma el control de las facultades mentales del hombre para convertirse en pensamiento”.

La explicación del proceso de interiorización y el concepto de signo bajtiniano permiten dar cuenta de la dinámica evolutiva del signo: no es asunto de uno solo sino de dos sujetos socialmente organizados y la experiencia se vuelve significativa solamente en el intercambio verbal intersubjetivo y la construcción del sujeto, del pensamiento interior va a depender también de la experiencia sociocultural evocada en y por el enunciado en esta relación dual.

“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” (en Todorov, 1981:50).

Bajtín y Vygotski ofrecen una síntesis de la organización compleja de lo real y de sus procesos de interiorización, ofrecen para los teóricos de la significación y sentido las bases para un paradigma integral que puede dar cuenta del fenómeno complejo de interiorización de la diversidad externa, de la construcción de los esquemas conceptuales y de su propio proceso evolutivo, una visión dialógica e interactiva en la que se destaca el papel activo del enunciado en el proceso de construcción del sentido.

Abordar el lenguaje desde el discurso permite romper la dicotomía entre significación y comunicación y postular que la función esencial del lenguaje es la de establecer “una comunicación con sentido (o función dialógica)”, lo cual da cuenta de una competencia discursiva, por la cual el lenguaje es visto no como un simple instrumento sino como el escenario discursivo donde se realiza el encuentro significativo entre dos sujetos social y culturalmente organizados y la experiencia externa.

Todo esto implica por supuesto llegar a hacer varios reconocimientos: reconocer, en primer lugar, 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, son sociales; significa reconocer, en segundo lugar, 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; reconocer, en tercer lugar, 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; significa reconocer, finalmente, que es en y a través de los enunciados, de los discursos producidos en la interacción verbal, que se construyen esos esquemas conceptuales que van finalmente a contribuir en la construcción del sujeto discursivo.

Nos vemos en este momento frente a 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), 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 la dimensión dialógica y explora el papel activo del intercambio verbal y de su unidad discursiva en la generación de procesos graduales de generalización.

La perspectiva sociohistórica y cultural que he adoptado en relación con los procesos de conceptualización, la construcción de

esquemas y la adquisición del conocimiento se fundamenta en las siguientes razones:

1) Destaca la interacción de enunciados como la instancia discursiva, la unidad compleja que permite la existencia simultánea tanto de la unidad y de la diversidad a través de la actualización discursiva resultante de la relación intersubjetiva (heterogénea) en un contexto situacional específico.

2) Ofrece una validez explicativa a la dinámica inseparable entre lo externo y lo interno destacando el papel central del enunciado como elemento mediador para la construcción de los procesos de internalización de los esquemas de conocimiento. Lo real, el significado de las cosas y de las relaciones entre los sujetos y las cosas, emerge en el enunciado como producto de las relaciones sociales entre los sujetos discursivos que en él se instauran.

3) Permite ver el signo en su desarrollo, en una construcción dinámica y viva de la construcción de los esquemas de conocimiento y, por ende, del aprendizaje como proceso evolutivo.

4) Destaca el papel del otro en el proceso de aprendizaje y la importancia de esta relación dual en el proceso de evolución subjetiva y de no-conclusividad y complementariedad del sujeto. Se trata de la dimensión dialógica de una construcción intrasubjetiva de naturaleza intersubjetiva.

Así, la teoría lingüística actual comienza a inscribirse en el proyecto de construcción de una teoría del lenguaje que evidencia leyes sociales dinámicas del acto discursivo en las que se considera el posicionamiento de los sujetos y la diversidad axiológica del ser humano. Una teoría lingüística renovada que podría dar cuenta tanto de la unidad como del cambio y la evolución conceptual a través de la unidad discursiva: el enunciado. Una práctica enunciativa instaurada en la interacción de enunciados cuyas delimitaciones están ligadas a la posibilidad de cambio de sujetos discursivos, a la instauración de una conclusividad intencional y al mismo tiempo del gesto enunciado anticipatorio de una réplica, de una postura evaluativa por parte del enunciador sobre su enunciatario y su enunciado y que por tanto, emite un enunciado destinado a ser comprendido. Podríamos decir que en este momento ya no se puede

seguir hablando de un giro lingüístico en la filosofía, sino de *un giro discursivo* en la misma lingüística.

El ecodiscurso

El intercambio de enunciados representa entonces la primera unidad material del mundo presente en el campo visual de los hombres. La dimensión dialógica ubica esta unidad en el centro de la significación puesto que es la que permite la convergencia simultánea de un abanico de diferencias. Una unidad con tales posibilidades es la única que puede dar cuenta tanto de la persistencia como del cambio conceptual.

La enunciación se convierte en el escenario de un evento específico de *relaciones mutuas* de tipo ontológico, social y cultural. Así, la unidad discursiva se presenta como la instancia de discurso, el escenario interpretativo de lo real, la metáfora de la realidad donde ocurre la transformación de la experiencia de la realidad en sentido, donde el locutor/autor despliega la posición y evaluación de un enunciador en relación con su propio enunciado y a los enunciados de otros y con respecto del oyente/lector adjudicándole una posición de enunciatario, instaura su presencia, la presencia de otros y la otra presencia con su anhelo de respuesta activa. Y es en este escenario del acto discursivo donde el sujeto se construye como persona; el sujeto construye su identidad social y cultural en este “encuentro ecodiscursivo” con el sentido. Desde este punto de vista, los sujetos no son considerados como localizaciones de locutores reales, sino como posiciones de roles semánticos, por la manera como las relaciones sociales y las tensiones entre los sujetos discursivos y de estos con los contenidos, son evocadas y construidas en y por el discurso.

Entonces, 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; 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 de un proceso de comprensión dialógica mucho más complejo inscrito en la mediación dinámica de una semántica discursiva, de un proceso dialógico, interpersonal, que se constituye en la condición necesaria para que se establezca un proceso dialéctico y significativo con la realidad y con la construcción de los esquemas conceptuales.

Tres aspectos se destacan en la estructura semántica del intercambio de enunciados: la exotopía (diferencia-heterogeneidad), la complementariedad y la alteridad. El enunciado, dice Bajtín (en Todorov, 1981:62), es como una especie de puente lanzado entre *el yo y los otros*. Aquí encontramos la noción de exotopía como esa necesidad fundamental de una relación externa que permita comprender lo interno. Una relación externa ligada en gran parte con la construcción semántica del campo visual del sujeto. En efecto, la posición de cada interlocutor pone límites a su propio campo visual creándose entonces una negación de la propia visión que es completada por el otro. Existe una afortunada diferencia entre los dos interlocutores puesto que, aún estando en el mismo evento, estas visiones diferentes completan el significado de una cierta manera para cada uno. Se trata de ‘un otro lugar’ que no se puede reducir a uno, sino que se *complementa*.

La diferencia está dada por la distancia entre el tiempo, el espacio y la evaluación adecuada para mí y el tiempo, espacio y evaluación adecuada para los otros. *El terreno común* está dado por la unidad discursiva compleja que sintetiza simultáneamente éstas diferencias. La *exotopía* implica entonces *modos de relación mutuos* que en el intercambio verbal se instauran por medio de un *movimiento de alteridad* de los interlocutores. Considero que esta dinámica compleja es la que determina las relaciones y, particularmente, los roles semánticos entre los protagonistas del evento y sus relaciones con el mundo natural y social. Una semántica de este tipo sólo puede lograrse mediante la inserción del significado en una unidad com-

pleja de comprensión de tipo dialógico que permita ver el *fenómeno igualmente complejo de la significación entre dos*. Esto implica reconocer, por un lado, el papel mutuo de los participantes en el proceso de significación y, por otro, el papel de los participantes en el proceso social de la comprensión. De aquí surge mi propuesta de que los esquemas conceptuales son el resultado de procesos de generalización que se operan en y por la Interacción de enunciados, es decir, que son procesos de generalización subjetivos de origen intersubjetivo (Martínez, 1993).

El ecodiscurso responde a una teoría mediadora del conocimiento, a la explicación de la dinámica externa e interna de la interacción verbal (o intercambio de enunciados), a la dinámica del proceso mismo de interiorización, de generalización y de construcción de esquemas. La noción de discurso que aquí se maneja no es la de texto más contexto, sino la del contexto en el discurso; no es la de sujetos más texto, sino la de sujetos construidos en y desde el discurso, no es la de mente más lenguaje, sino la de mente en el discurso. La propuesta está en relación con la convergencia simultánea de por lo menos tres espacios discursivos; discursivos porque corresponden a la construcción de imágenes en el escenario discursivo: Espacio Discursivo Cultural, Espacio Discursivo Social y Espacio Discursivo Evencial (antes denominado Evenimencial o Experiencial) y sus correspondientes sujetos discursivos (YOc-TÚc, YOs-TÚs, YOe-TÚe) (Martínez, 1995).

INTERACCIÓN VERBAL ECODISCURSO YO - TÚ ÉL	ESPACIO DISCURSIVO CULTURAL YOc - TÚc
	ESPACIO DISCURSIVO SOCIAL YOs- TÚs
	ESPACIO DISCURSIVO EVENCIAL YOe- TÚe

El enunciado, desde un punto de vista dialógico, *instala la intersubjetividad* permitiendo la comunicación entre mutualidades y divergencias no solamente ontológicas (en tiempo y espacio) sino

también posicionales y axiológicas. De esta manera, el discurso está constituido por una multiplicidad de voces mutuamente correlacionadas que resuenan aún en los enunciados más simples: así, la polifonía desde la perspectiva bajtiniana es el fenómeno dialógico por excelencia. No estamos hablando de la acumulación de sujetos, ni de localizaciones, ni de exterioridades, sino de la construcción y el cambio constructivo de la relación intersubjetiva que incide en la variabilidad del sujeto, en su propia relación de variación intrasubjetiva, estamos hablando de una polifonía inter e intrasubjetiva. El contexto como parte constitutiva de la semántica del enunciado, se significa, se construye y reconstruye en el terreno común del enunciado, del ecodiscurso. La heterogeneidad social de la relación intersubjetiva, la visión significativa de la orilla del otro que me permite construir mi propia orilla, la alteridad constructiva de los sujetos, se ponen en escena en esta unidad dinámica.

Así, confluyen en la unidad ecodiscursiva una diversidad polifónica, una variabilidad exotópica, una diferenciación de momentos construidos en la relación intersubjetiva que inciden en la relación intrasubjetiva de cada uno de los sujetos. Así, la noción de polifonía está ligada tanto a las voces diversas de los sujetos discursivos que interpretan distintos personajes y también a la variación polifónica de un mismo sujeto discursivo que se adecua a los ritos interactivos de enunciados.

Y por supuesto, es todo esto lo que me permite argumentar que los esquemas de conocimiento (subjetivos), son el resultado de la relación intersubjetiva y responden a las leyes de la construcción del signo a partir de la fusión estrecha entre el contexto y la forma material. El contexto no actúa desde afuera, ni la mente desde adentro, retomando a Bajtín “la vida penetra en el discurso y la vuelve significativa y el discurso penetra a su vez en la vida y en la mente”.

Retomando a Bajtín, “el enunciado procede de un locutor social y se dirige al horizonte social responsivo de un auditor. El intercambio verbal” representa la primera unidad material del mundo presente en el campo visual de los hombres. La dimensión dialógica ubica esta *unidad* en el centro de la significación, puesto que es la “que

permite la convergencia simultánea de un abanico de diferencias”. El discurso se presenta aquí como el escenario de un evento específico de relaciones mutuas de tipo ontológico, social y cultural, y la configuración de los esquemas conceptuales debe ser el resultado de procesos de interiorización gradual de factores experienciales, sociales y culturales, semióticamente mediados a través de los enunciados. Desde esta perspectiva no se conciben ni el pensamiento, ni lo situacional independientes del material lingüístico (o del material semiológico), sino fusionados en forma complementaria para lograr el sentido discursivo.

El evento de intercambio verbal es una práctica social que integra en su unidad discursiva todos los saberes semánticos: ontológicos, sociales y culturales resultantes de la actividad interpersonal (ecodiscursiva) que ha permitido convertir estas experiencias en saberes significativos, en esquemas conceptuales, que en el modelo denomino espacios discursivos: evencial, interpersonal y cultural; allí se escenarizan de manera simultánea y diferenciadora los sujetos discursivos evenciales, sociales y culturales, respectivamente. Esta polifonía se evidencia de manera gradual en el discurso, según la perspectiva adoptada y el acento que se imprima a uno u otro sujeto, a uno u otro espacio discursivo.

Insisto en la dinámica mediadora del Intercambio Verbal en el proceso de conceptualización. Una dinámica ligada, por una parte, a la variedad de la organización social de los individuos, por la otra, a las condiciones de vida y a los modos de relación entre los hombres y de éstos con los objetos. Esta relación entre lo interno y lo externo, aparece como un proceso de desarrollo a la luz de una semántica discursiva entendida como un movimiento que pone en escena la significación de la experiencia objetiva, social y cultural a través de la relación intersubjetiva. Los elementos del espacio referencial entran en un proceso de significación sólo a partir de las relaciones dinámicas intersubjetivas que se escenarizan en la unidad discursiva del intercambio verbal. Tenemos entonces que, la significación está relacionada, por un lado, con la fusión del material lingüístico (o semiológico) con la actividad situacional del intercambio verbal entre personas, y por otro, el intercambio

verbal tiene una influencia decisiva en el proceso de generalización y de construcción de los conceptos.

Una explicación basada en el proceso de generalización conceptual cuya fuente es la dinámica del enunciado que instaure siempre una relación intersubjetiva y permite la construcción de los esquemas, me parece más adecuada que una explicación de existencia apriorística de éstos al lenguaje, o de una acumulación de percepciones de los eventos del mundo en los que intervienen los sujetos. En este modelo, el lenguaje, en su calidad de unidad discursiva intersubjetiva, es el verdadero *culpable* de la construcción de los esquemas.

A este nivel, debemos aceptar que nuestra comprensión es dialógica; que la interacción verbal, dada su extraordinaria capacidad de adaptación a los diferentes contextos y sentidos, es una construcción semántico-discursiva; que el intercambio verbal, en tanto que terreno común donde se lleva a cabo la construcción de los diferentes espacios discursivos y esquemas conceptuales, es igualmente el lugar generador de una unidad de comprensión común: el discurso o enunciado.

La situación de enunciación como componente básico para la construcción de la significación y del sentido

Sólo la corriente eléctrica de la comunicación verbal transmite a la palabra la luz de su significación

M. BAJTÍN

La situación de enunciación se nos presenta, entonces, como el componente básico de una teoría del lenguaje inscrita en la dimensión dialógica e interactiva. Situación en la cual en y desde el enunciado se instauran, se ponen en escena una serie de relaciones sociales y de tensiones entre esas relaciones que van a determinar finalmente las formas de manifestación textual y discursiva que tomará el enunciado.

La situación de comunicación específica, el objetivo y el auditorio, son aspectos que se integran en la dinámica de semantización

del enunciado. Un enunciado será, entonces, no el resultado de dos sino de por lo menos tres sujetos enunciadore (un trialogo) cuyas relaciones sociales, de diferente intensidad, se manifiestan en él. La tonalidad, la intención y la expresividad que adquiera el enunciado estarán dando cuenta de los tipos de relación puestos en escena en el enunciado. Estas relaciones sociales van a orientar las formas de realización sintáctica y funcional que tomará el discurso.

Las relaciones sociales entre los enunciadore se manifiestan en el enunciado desde tres orientaciones:

Desde la postura activa del hablante/autor en relación con el oyente/lector, cuya relación valorativa hará, por una parte, que el enunciado se impregne de una entonación que evidenciará la manera como el hablante se asume en términos de Enunciador y se manifiesta a través de una voz de autoridad, pedagogo o científico, y por otra, que el enunciado instaure una imagen que el hablante asigna en términos de Enunciatarío al otro, en virtud de la actitud responsiva anticipada del primero, lo cual evidencia la búsqueda de un aliado, testigo o, por el contrario, un oponente. A la tensión que rige entre los dos interlocutores se le denominaría *Tonalidad predictiva*.

Desde la postura activa del hablante respecto del discurso ajeno, el Enunciado o Tema, se establece una relación valorativa que se manifestará a través de la posición que asuma el primero en términos de Enunciador con el enunciado ajeno: una mirada de respeto, de sumisión, de odio, de crítica, de engrandecimiento. A la tensión que rige entre el enunciadore y el enunciado se le denominaría *Tonalidad apreciativa*.

Desde la postura activa del mismo hablante/autor respecto de sí mismo y sus intenciones en relación tanto con el oyente/lector como con el objeto/discurso ajeno, la relación valorativa implica una toma de posición en términos de intención, la cual se manifiesta a través del punto de vista asumido por el Enunciador respecto de ambos y que se manifiesta a través de un propósito o voz preferencial: convencer, informar, seducir, hacer actuar, persuadir. A la tensión que se instaura en el enunciadore se le denominaría *Tonalidad intencional*.

Así, en todo enunciado siempre se instaura una relación dinámica desde el presente de la enunciación con unos enunciados anteriores ajenos y unos posibles enunciados réplicas posteriores. Las formas de organización discursiva de un enunciado están entonces ligadas no sólo a las relaciones dinámicas que dan indicios de una tonalidad, sino a las relaciones dinámicas entre las tres tonalidades. Por supuesto que en un discurso se podrá enfatizar una tonalidad más que la otra, pero esto no quiere decir que las otras desaparezcan. Siempre estas relaciones sociales harán parte de la dinámica estructural del enunciado.

Textualidad y discursividad: cohesión y coherencia

Las dimensiones y las formas de manifestación del enunciado están determinadas por la situación de enunciación y por el auditorio en ella inscrito. Estas formas de manifestación se realizan a través de una doble dimensión discursiva: la textualidad y la discursividad, la cohesión y la coherencia respectivamente; corresponden a la construcción arquitectónica del discurso cuyas bases significativas se realizan a través de conexiones que evidencian la dinámica relacional social que se instaura entre los tres enunciadores que intervienen en el proceso de semantización del enunciado durante el acto discursivo.

Situación de enunciado YO - TÚ ÉL	TEXTUALIDAD
	DISCURSIVIDAD

Ante la dicotomía que en un momento dado reinó en los años 70 y 80 entre las dos funciones principales del lenguaje, Widdowson (1979:147) propone un enfoque integrativo en el que se articulan ambas: la función conceptual y la función comunicativa del

lenguaje. Esta propuesta cobra hoy, no solamente una importancia metodológica, sino una importancia teórica por cuanto permite mostrar, por un lado, la manera como se manifiestan las formas de la lengua en la construcción de la textualidad para dar cuenta de la significación del texto y, por el otro, la manera como se organizan las funciones o actos de habla en la construcción de la discursividad para dar cuenta del sentido del discurso. Estas dos dimensiones que se actualizan en todo enunciado se interrelacionan entre sí a través de una dinámica creativa de negociaciones de significado y de sentido en toda ocasión de uso social del lenguaje, es decir, en toda práctica social discursiva.

La textualidad es una dimensión de carácter semántico a través de la cual se construyen las relaciones de significado en el texto como un todo. La noción de textualidad está ligada a la noción de cohesión que se refiere a la identificación de los lazos y marcas formales que se utilizan para relacionar una información nueva con una información vieja en el desarrollo proposicional que se realiza a través del texto; así, un pronombre personal como *ella*, es una marca formal que está estableciendo una relación semántica con algo o alguien que se ha mencionado con anterioridad y que permite llenar esta marca formal de significado. La textualidad siempre estará al servicio de la construcción de la discursividad en la búsqueda del sentido.

La discursividad es una dimensión de carácter pragmático que permite interpretar la manera como se construyen las relaciones de sentido en el discurso. La discursividad estaría entonces ligada a la noción de coherencia, la cual se refiere a la función que los contenidos del texto están desempeñando en el discurso: dan información, amplían una explicación, ejemplifican, definen, contradicen. La coherencia se refiere entonces a la manera como se realiza el desarrollo ilocutivo, la secuencia de los actos de habla a través del discurso.

Son pocas las definiciones satisfactorias de lo que es “discurso”; la mayoría de los lingüistas lo definen a partir de una descripción estructural y desde un punto de vista metodológico. Es posible que tal dificultad se deba a la conjunción, en el discurso, de innu-

merables factores de diversa índole: psicológico, social, físico, filosófico, ideológico, etc., y existe en los estudiosos del discurso el temor de no lograr una definición completa que no descuide ningún aspecto.

La estructura del discurso será determinada por las condiciones reales, o supuestas, a partir de las cuales el discurso se realiza, es decir, sobre todo por la situación social inmediata y el medio social más amplio; por el hecho de que procede de alguien y se dirige a alguien. El discurso es, en definitiva, la actualización e integración a través del lenguaje en uso de las relaciones sociales existentes entre el locutor, el interlocutor y el enunciado y sus correspondientes tensiones.

El texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar el significado del texto. Las proposiciones a la vez realizan actos ilocutivos y estos actos también establecen un desarrollo ilocutivo adecuado a la situación e intenciones del hablante, determinando qué se hace y qué clase de comunicación se establece mediante las proposiciones; o sea, cuál es el valor que toman tales proposiciones: una descripción, una conclusión, una propuesta, etc.

Podemos descifrar el significado de una expresión sin interpretar su valor correctamente. Cuando hablamos de significado nos referimos a lo que sería común a todas las expresiones de una oración como: “son las tres y media”, es decir, al significado referencial y a los lazos referenciales de significado que se establecen entre los términos y las marcas formales a través del texto. Cuando hablamos de valor nos referimos al sentido que toma la expresión realizada por unos hablantes particulares en una situación particular: “¿por qué lo dice?, ¿ya se hizo tarde?”. Se trata de una advertencia: “vístete rápido, ya vamos a salir”; de una amenaza: “si no estás lista, me voy”; de un consejo: “falta media hora, es mejor que empieces a arreglarte”; de un recuerdo: “es hora de tu programa favorito”. Sólo con la unión de significado y valor podemos lograr sentido completo.

Así, para poder dar cuenta del sentido discursivo es necesario partir de los tres aspectos que intervienen en el funcionamiento discursivo:

1. El análisis del componente de base, de la situación de enunciación inscrita en el discurso: posiciones, tonalidades.
2. El análisis de la textualidad en sus diferentes niveles: microestructura, desarrollo temático, macroestructura y estructura semántica de los tipos de textos.
3. El análisis de la discursividad también en sus diferentes niveles: heterogeneidad y polifonía, observación que a su vez apoya el primer análisis, desarrollo ilocutivo o funcional, desarrollo argumentativo, organización superestructural.

Situación de enunciación YO - TÚ ÉL Tonalidad Predictiva Tonalidad Apreciativa Tonalidad Intencional	TEXTUALIDAD COHESIÓN	Cohesión lineal y desarrollo temático macroestructura estructura semántica global y tipos de texto
	DISCURSIVIDAD COHERENCIA	Heterogeneidad y polifonía estructura funcional y desarrollo ilocutivo superestructura y modos argumentativos estructura retórica global y género discursivo

Estos tres niveles de funcionamiento discursivo se realizan simultáneamente en el discurso y están íntimamente relacionados.

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 de práctica pedagógica 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.

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/autor. 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 actuar de manera pertinente a nivel de los discursos.

Partiendo del reconocimiento de la necesidad de tener en cuenta los esquemas del lector en el proceso de comprensión, 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 (Martínez, 1998b). 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 el proceso de lectura y estudio de los textos de tipo académico. En resumen, se busca enriquecer los esquemas de conocimiento previo del lector acerca de la organización estructural de los textos, esto es, hacer una intervención desde el texto en el lector.

Propuesta de intervención pedagógica

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, en el ámbito 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/autor 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 orientador 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 y discursivo 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 escritor 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 permitan la observación cercana del texto, les permitirá hacer una evaluación de la producción lectora o de escritura del otro, pero 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 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 el producto de una situación de comunicación inicial, 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. Todo enunciado es el producto de la interacción social de tres participantes: el locutor (o autor), el interlocutor (o lector) y el objeto (el protagonista). 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 del 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, son construcciones de puntos de vista sobre 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.

2. La toma de conciencia de que en todo texto se construye una continuidad temática a través de relaciones cohesivas entre la in-

formación 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 discursiva. En estos dos niveles de análisis son importantes

los trabajos realizados en lingüística textual por Halliday y Hasan (1976) y Martínez (1994/1997).

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 en el 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).

¿Qué modos de intervención utilizo?

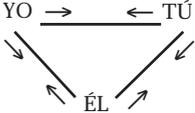
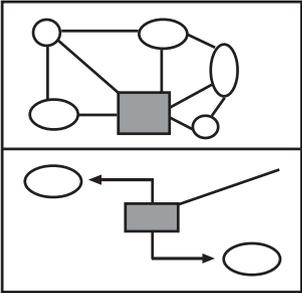
Las estrategias pedagógicas que utilizo en la intervención son diversas y todas tienen que ver con el reconocimiento de la importancia del lenguaje y del logro de mayores niveles de desarrollo y la incidencia del lenguaje en los procesos de aprendizaje y de desarrollo personal, lo cual conlleva a una 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 sólo 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

Cuadro. 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	NIVELES TEXTUALES												
Inferencias enunciativas (quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador enunciatario y referente	Nivel enunciativo 												
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 <table border="1" data-bbox="710 1333 1012 1472"> <thead> <tr> <th data-bbox="710 1333 812 1359">Ideas</th> <th colspan="2" data-bbox="865 1333 959 1359">Causalidad</th> </tr> <tr> <td data-bbox="710 1376 812 1402">2. _____</td> <th data-bbox="830 1376 912 1402">Causa</th> <th data-bbox="924 1376 1006 1402">Efecto</th> </tr> <tr> <td data-bbox="710 1410 812 1436">3. _____</td> <td data-bbox="830 1410 912 1436"></td> <td data-bbox="924 1410 1006 1436"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="710 1444 812 1470">4. _____</td> <td data-bbox="830 1444 912 1470"></td> <td data-bbox="924 1444 1006 1470">23</td> </tr> </thead> </table>	Ideas	Causalidad		2. _____	Causa	Efecto	3. _____			4. _____		23
Ideas	Causalidad													
2. _____	Causa	Efecto												
3. _____														
4. _____		23												

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 de 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 construídos 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. Corresponden 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.

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.

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 y 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).

Los materiales también deben inscribirse en el marco de la comunicación real; las producciones de los alumnos y los documentos auténticos orales o escritos se ajustan activamente a este tipo de pedagogía.

En lo que respecta a este trabajo, me he concentrado en el discurso escrito, concretamente en el análisis de *textos expositivos auténticos* tomados de manuales escolares de ciencias naturales y sociales. Sin embargo, los procedimientos de análisis propuestos son generales y se pueden aplicar a textos de otras disciplinas, pueden servir como instrumento de análisis en investigaciones sobre el discurso oral o escrito.

En este trabajo se presentan varias aproximaciones al discurso, porque considero que sólo la combinación de diversos enfoques puede suscitar la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, también diversas y además, porque “la formación del maestro en una sola práctica de análisis no garantiza su formación hacia las diversas estrategias y demandas de los estudiantes”. La toma de conciencia de esta diversidad no riñe en absoluto con la necesidad de tener claridad acerca de la manera como los seres humanos convertimos el mundo exterior en sentido y acerca del papel del discurso y de la relación intersubjetiva en este proceso.

Metodología de trabajo

Para el logro del éxito es preciso crear las condiciones para que el alumno esté en posición de aprendizaje, desarrolle el deseo de aprender; por ello, el profesor debe comprometerlo en actividades que maximicen su potencial de aprendizaje.

Según los resultados obtenidos en un programa piloto de lectura y escritura realizado por *The Council Schools en Inglaterra 1978-1982*, el trabajo en grupo resultó ser una de las actividades que más promovía el aprendizaje; la situación de colaboración la retroalimentación que allí se presentan son ideales para la motiva-

ción. El trabajo en grupo permite involucrar al estudiante en una lectura interactiva, da la oportunidad de hacer pausa y devolverse, de generar, confrontar y comprobar hipótesis, de compartir los resultados y estar atentos a la actitud de respuesta del grupo.

La disponibilidad para compartir y aprender de su grupo de iguales promovida por el trabajo en grupo, permite hacer conscientes el conocimiento y estrategias que cada participante utiliza para aprender, las cuales son adoptadas durante el trabajo individual; permite además, involucrarse en la suma del conocimiento colectivo.

El trabajo en grupo ayuda al alumno a comprometerse en su propia formación, fomentando la autoevaluación y autorregulación a partir del otro, llevando un ritmo adecuado y definido por ellos. Es evidente que esto sólo se logra en la medida en que los alumnos estén inscritos en una enseñanza interactiva y las instrucciones y actividades respondan a ella y en la medida en que se haya logrado un ambiente de compromiso con el enriquecimiento mutuo.

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 de intervención para el desarrollo de estrategias de comprensión y de composición textual.

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

- Que la práctica pedagógica logre potenciar la capacidad del estudiante para la resolución intencional y razonada de problemas.
- Que le permita elevarse para lograr mayores niveles de desarrollo y evolucionar incluso hacia la adquisición de principios de generación de conocimiento.
- Que le permita asumir una actitud crítica estableciendo relaciones entre la diversidad local y los valores universales.
- 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.

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

A manera de cierre

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 lo 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 incluso lejanos ontológicamente.

Convertir el discurso en la unidad de base para un proyecto educativo, es el arma poderosa de una educación que pretende tanto la calidad como la democracia y la autonomía. La dimensión discursiva, aunque nunca antes se hubiera reconocido, fue siempre la dimensión esencial de la educación, pero *la dimensión discursiva consciente e intencional* debería ser la dimensión esencial de la educación para el futuro.

Bibliografía

Allen and Widdowson (1979), "Teaching the communicative use of English", Brumfit and Johnson, Londres.

- Arnoux Elvira, Maite A. (1999), "El apunte: Restricciones genéricas y operaciones de reformulación" en *Procesos de comprensión y de producción de textos expositivos y argumentativos*, M. C. Martínez (comp.), en prensa, Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Austin, J. L. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona.
- Baena, L. A. (1986), *La lengua como comunicación y como significación*, Policopia, Univalle, Cali.
- Bakhtine M. Volochinov (1929/1984), *Esthétique de la création verbale*, Editions Gallimard, París. [Trad. cast. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.] [E.]
- _____ (1929/1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Editions de minuit, París. [Trad. cast. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza Universidad, 1992.] [E.]
- Balluerka L. Nekane (1995), *Cómo mejorar el estudio y aprendizaje de textos de carácter científico*, Col. Educación y psicología. Servicio editorial Universidad del país Vasco, Bilbao.
- Bernstein (1994), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, vol. IV, 2a. ed., Fundación Paideia, Ediciones Morata.
- Carrel, Patricia (1983), "The effects of the rhetorical organization", en *ESL Readers*, Tesol Quaterly, Col. 18, N^o13: 441-469.
- Chafe, W. (1970), *Meaning and the structure of language*, cap. 8-9, University Chicago Press, Chicago.
- _____ (1977), "Creativity in verbalization and its implications for the nature of stored knowledge", en *Discourse production and comprehension*, Roy O. Freedle (ed.), vol. I.
- _____ (1974), "Language and Consciousness", *Language*, núm. 50 (1).
- Charaudeau, P. (1983), *Langage et discours*, Hachette, París.
- _____ (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette education, París.
- _____ (1995), "Análisis del discurso, lectura y análisis de textos" en *Revista Lenguaje*, núm 22, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Coste, D. (1978), "Lecture et compétence de communication", en *Le Français dans le monde*, núm. 141, París.
- Coulthard, Malcolm (ed.), (1994), *Advances in Written Text Analysis*, Routledge, Londres y Nueva York.

- _____ (1977), *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, Londres.
- Ducrot (1986), *Polifonía y argumentación*, ECL, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Feldman, C. (1977), "Two Functions of Language", en *Harvard Educational Review*, vol. 47, núm. 3, Harvard.
- García M. Juan Antonio, Martín C. y otros (1995), *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Col. Psicología, Siglo XXI, España Editores.
- Graesser, A. C. y G. H. Bower (eds.) (1990), *Inferences and text comprehension*, Academy Press, Nueva York.
- Grice, P. (1975), "Logic and conversation", en *Syntax and semantics*, Cole and Morgan (eds), Academy Press, Nueva York.
- Gumperz, J. and Bennet, A. (1981), *Lenguaje y cultura*, Anagrama, Barcelona.
- Halliday, M. A. K. (1978/1982), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, FCE, México.
- Halliday y Hasan, *Cohesion in English*, Longman, Londres y Nueva York.
- Hymes, D. (1976), "Competence and performance", en *Linguistic Theorie Language Acquisition Models and Methods*, Academy Press, Nueva York, 1971, pp. 19-71.
- _____ (1971), *On communicative competence. The linguistics background*, Sociolinguistics, Pinguin Education Ltd., Nueva York, pp. 269-293.
- Jiménez Martínez, María Cristina (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 NR, Universidad de París XIII.
- Johnson, K. (1979), "Communicative Approaches and Communicative Processes", Brumfit and Johnson, Oxford, Londres.
- _____ (1982), *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Pergamon Press, Oxford.
- Kerbrat-Orecchioni (1997), *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, 3ª ed., Edicial, Argentina.
- Kozulin, A. (1994), *La psicología de Vygotski*, Alianza, Madrid.
- Lakoff (1987), *Women, Fire and dangerous things*, University Chicago Press, Chicago.

- Martínez S., Ma. Cristina (1985/1995/1997), *Análisis del Discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. ECL. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- _____ (1995) “El discurso como escenario del mundo”, en *Revista Lenguaje*, núm.19, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- _____ (1995), “El discurso escrito, como base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico”, en *Revista Lenguaje*, núm. 22, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- _____ (1998) “El proceso discursivo de la significación” en *Discurso, proceso y significación*, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- _____ (1998), *La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*, Boletín MEN-ICETEX, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- _____ (1998b), “Estrategias discursivas a nivel universitario” en *Los procesos de la lectura y la escritura*, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- _____ (1985), “La orientación del significado y la clase social: la referencia”, en *Revista Lenguaje*, núm. 15, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Mayor, J. y J. L. Pinillos (1992), *Memoria y representación. Tratado de psicología general 4*, caps. 7, 8 y 9, Alhambra Longman, España. (Sobre los esquemas.)
- Meyer, Brandt, Bluth (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.
- Moll C. Luis (1993), *Vygotsky y la educación*, Aique, Argentina.
- Morgan, J. y G. Green (1980), *Pragmatics and Reading Comprehension*, Spiro, pp. 113-136.
- Rincón, Gloria (1999), “La integración del lenguaje escrito en la enseñanza” en *Procesos de comprensión y de producción de textos expositivos y argumentativos*, M. C. Martínez (comp.), Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Rosch, E. (1973), *Natural categories*, *Cog. Psychol* 4, pp. 328-350.
- _____ (1978), “Principles of Categorization”, en *Teaching Language as Communication. Teaching Language as Communication, Cognition and*

- categorization*, Rosch and Lloyd, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Nueva Jersey.
- Schank, R. y R. Abelson (1987), *Guiones, planes, metas y entendimiento*, Col. Cognición y desarrollo humano, Paidós, España.
- Searle, J. R. (1997), *La construcción de la realidad social*, Paidós, Madrid.
- _____ (1972), *Les Actes de Langage*, Col. Savoir, Hermann, París.
- _____ (1977), "Indirect speech acts" en *Syntax and Semantics*, Cole and Morgan (ed.), vol. 3, *Speech Acts*, Academic Press, Nueva York.
- Todorov (1981), *Mikhaïl Bakhtine, le Principe Dialogique, suivi d'Écrits du Cercle de Bakhtine*, Éditions du Seuil, París.
- van Dijk, Teun (1992), *La ciencia del texto*, 3a. ed., Paidós, España.
- _____ (1980), *Estructuras y Funciones del Discurso*, Siglo XXI, México.
- _____ (1980), *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- Vygotski (1932:85/1962), *Pensée et langage*, Messidor, Editions Sociales, París. (La traducción correcta sería *Pensée et parole*.)
- _____ (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, University Press, Harvard.
- _____ (1938/1962/1985), *Pensée et langage*, Sociales messidor, París.
- _____ (1978), *Mind in society, The development of higher psychological processes*, University Press, Harvard.
- _____ (1978), *Mind in society. The 269-293 development of higher psychological processes*, University Press, Harvard.
- Wertsch, James (1985), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*, University Press, Cambridge.
- Widdowson, H. G. (1979), *Conceptual and communicative functions in written discourse*, *Applied linguistics*, vol. 1(3), Oxford University Press, Londres.
- _____ (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Londres.
- _____ (1979), "Directions in the teaching of discourse in the Communicative Approach to Language Teaching", en *Teaching Language as Communication*, Brumfit and Johnson, Oxford University Press, Londres.
- _____ (1980), "Conceptual and communicative functions in written discourse", *Applied Linguistics*, vol. 1 (3), Oxford University Press, Londres.

- _____ (1980), *The communicative Approach and its Applications*, Oxford University Press, Londres.
- _____ (1979), "The teaching of rhetoric to students of science and technology", en *Exploration in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Londres.
- _____ (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Londres.
- Wyer y Srull T. K. (eds), (1984), *Handbook of social cognition*, vol. 1, Hillsdale, Erlbaum, Nueva Jersey.
- Yadlen, J. (1983), *The communicative Syllabus Evolution, Design and Implementation*, Pergamon, Londres.
- Zavala, Iris M. (1996), *Bajtín y sus apócrifos*, Anthropos Biblioteca, Puerto Rico.