

# *La comprensión y la composición del discurso escrito*

desde el paradigma histórico-cultural

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS\*

Se presenta una caracterización conceptual de los procesos de comprensión y composición de discurso escrito siguiendo los escritos de Vigotsky y algunos de sus continuadores. Desde esta perspectiva teórica, se considera que ambos procesos comparten varias dimensiones: tienen un origen social, son actividades de construcción social de significados, son dialógicos, intertextuales y autorregulados por el habla interna, de modo que se abren nuevas posibilidades para su estudio e investigación, así como para la discusión en torno al problema de las relaciones estructurales y funcionales entre la lectura y la composición escrita.

*The autor offers in this article a conceptual characterization of the understanding and writing processes of the written discourse according to ideas of Vigotsky and some of his followers. From this theoretical point of view, he considers that both processes share several dimensions: both have a social origin, they are social construction activities, and they also are dialogic, intertextual and autoregulated by the internal speech. This offers new possibilities for their study and research, and also for the discussion about this subject centred around the problem of structural and functional relations between reading and written wording.*

Teoría histórico-cultural/ Comprensión de textos/ Composición de textos/ Vigotsky/ Constructivismo  
*Historic and cultural theory/ Text understanding/ Text writing/ Vigotsky/ Constructivism*



Recibido: 29 de noviembre de 2004

Aprobado: 22 de febrero de 2005

\* Maestro en Psicología Educativa y doctorante por la Facultad de Psicología de la UNAM. Docente e investigador de la Facultad de Psicología, Coordinación de Psicología Educativa, División de Estudios Profesionales, Facultad de Psicología, UNAM.  
gehero@yahoo.com.

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 autorreguladas 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,<sup>2</sup> los cuales también, en muchos casos, han recibido las aportaciones provenientes de

otras disciplinas tales como la etnometodología, la sociolingüística, la teoría literaria, el análisis del discurso y la filosofía del lenguaje (Gee, 2000).

En estos trabajos el enfoque ha sido un tanto diferente: el interés está centrado en el estudio “situado” de los procesos dentro de contextos socioculturales (Lave y Wenger, 1991), se reconoce la importancia de la interacción social, y el papel que juegan los géneros del discurso escrito. Tanto la lectura cuanto la escritura son entendidas como actividades sociales que ocurren dentro de ciertas prácticas sociales y comunidades de discurso. A este enfoque se le ha denominado constructivismo social o sociocultural, pues arguye que el conocimiento o los significados no residen en la mente de las personas sino que se distribuyen socialmente entre éstas, los artefactos empleados y el contexto (Cole y Engeström, 2001).

En este artículo presento una caracterización de la comprensión y la composición de discurso escrito desde la perspectiva psicológica, tomando como referente el paradigma histórico-cultural. No abordaré las cuestiones relativas al problema de la adquisición o de la llamada *emergent literacy* (alfabetización emergente), sino que me centro en los niveles superiores del desarrollo de estos procesos.

#### **La escritura como mediador semiótico y la lectura y composición del discurso escrito como funciones psicológicas superiores avanzadas**

En el paradigma histórico-cultural, el lenguaje tiene un papel central en el desarrollo cultural de las personas. Se considera como un sistema de signos constituido históricamente que media entre los individuos y sus culturas en una espiral dinámica, interactiva y compleja (Kozulin, 2000; Schneuwly, 1992). Para comprender lo anterior y algunas de las ideas subsiguientes hay que partir del hecho de que cualquier tipo de signos tiene un origen y una razón social, y además éstos son esencialmente procedimientos de comunicación (Santamaría, 1997; Vigotsky, 1993).

El lenguaje tiene dos facetas integradas en cuanto mediador semiótico: por un lado, es un instrumento cultural que se emplea para comunicar significados, pero también dadas sus potencialidades permite pensar en forma conjunta (nos permite “interpensar”) y construir conocimientos en forma compartida, y por otro lado, es un instrumento psicológico que se usa para organizar los pensamientos y para planificar y reflexionar sobre ellos (p. ej. el habla interna, la autorregulación cognitiva) (Mercer, 2001).

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 Vigotsky<sup>3</sup> (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 como objeto de reflexión. En la actividad de escritura hay una potenciación del saber metalingüístico del escritor (Olson, *op. cit.*; Vigotsky, 1993) al poner al lenguaje objetivado como algo sobre lo que se puede conocer y reflexionar según intenciones comunicativas.

En el plano del desarrollo ontogenético, es posible reconocer varios recursos semióticos que sirven para designar los signos lingüísticos, los referentes y entidades a los que éstos aluden. Así tenemos —según el propio Vigotsky— como antecedentes de la escritura a los gestos, al dibujo y al juego de simulación de los niños, todos los cuales constituyen la “prehistoria del lenguaje escrito”.

De entre éstos precisamente, como lo pusieron en evidencia los históricos trabajos efectuados por A. R. Luria (1929, citado por Vigotsky, 1979), es el dibujo el que establece una relación más evidente entre el lenguaje oral y el escrito. Los dibujos y los incipientes grafismos constituyen para Vigotsky (*op. cit.*) símbolos de primer orden en cuanto tratan de representar de manera directa a las entidades reales. Con el desarrollo y la participación de los niños dentro de la cultura letrada, posteriormente dan lugar a los grafismos propiamente dichos (símbolos de segundo grado), que son los instrumentos esenciales mediante los cuales los niños aprenden a dominar las reglas de correspondencia grafofónica propias de cada comunidad cultural. Por medio de esta conquista, el niño conseguirá descubrir que es posible representar por medio de los grafismos no sólo el mundo de los objetos (como en el caso de los dibujos), sino también el de las palabras. De este modo, si bien el lenguaje escrito es al inicio un sistema de signos de segundo grado (signo escrito → signo oral → entidades reales), poco a poco se convierte en un sistema que puede funcionar como sistema simbólico directo (signo escrito → relaciones y entidades reales) e incluso, como diría Bruner (Linaza, 1984), permite ir más allá para crear otros mundos posibles.

*El lenguaje escrito como función psicológica superior.* Ahora bien, por el uso de la escritura como instrumento semiótico el lenguaje escrito (comprender y componer textos) se constituye en una función psicológica superior (McCarthy y Raphael, 1994; Schneuwly, 1992; Vigotsky, 1979). Como bien se sabe, todas las funciones psicológicas superiores tienen un origen social y el lenguaje escrito no es de ningún modo una excepción, dado que es una función psicológica superior avanzada que se adquiere participando con otros en prácticas socioculturales letradas (Cole, 1999; Cole y Engeström, 2001).

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 como evolutivamente inferior a esta última; así, enfatizó las evidentes ganancias psicológicas logradas por la lectura silenciosa frente a la lectura sonora, a saber: mientras que la lectura en voz alta provoca una atención exacerbada en la sonorización y disminuye los niveles de atención sobre la captación del sentido de lo que se lee, la lectura silenciosa en cambio produce mejoras significativas en la automatización y en la fluidez de la lectura y, como consecuencia, provoca una evidente mejora en el grado de comprensión conseguido.<sup>4</sup> En cuarto y último lugar, señalaba que debía considerarse que en la ejecución y regulación de la lectura y la escritura complejas posiblemente pasaría a desempeñar un lugar preponderante el habla interna. Aunque no cuento con referencias directas sobre si Vigotsky exploró más profundamente esta última idea, sí parecen existir algunos trabajos reflexivos y evidencias empíricas desarrolladas por sus continuadores que así lo han entendido y, de hecho, han tratado de explorarla (véase Ramírez, 1995).

#### La lectura comprensiva y la composición de discurso escrito desde la perspectiva histórico-cultural

Desde la perspectiva histórico-cultural, el proceso de alfabetización puede ser entendido como una práctica cultural compleja que ocurre dentro de contextos sociohistóricos determinados (Gee, 1992). Como se ha dicho, se adquiere como consecuencia de la participación de los educandos en distintas variedades de acontecimientos y prácticas letradas que ocurren en los múltiples contextos (p. ej. el familiar y el escolar) donde los aprendices están inmersos y mediante los cuales se apropian de los múltiples usos del lenguaje escrito.

Si bien la alfabetización inicia antes que se participe formalmente en el proceso de escolarización y se desarrolla sobre todo con el aprendizaje del código lectoescrito (la adquisición de las habilidades básicas para establecer las reglas de correspondencia grafema-fonema necesarias para la codificación y decodificación), alcanza un verdadero sentido con la aparición de las formas más sofisticadas de leer, escribir y pensar con los discursos escritos de forma funcional y competente (Garton y Pratt, 1991). De este modo, puede decirse que las formas más complejas de alfabetización lectoescrita, mediante las cuales es posible el desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva de los educandos en el más amplio sentido, lo constituyen la comprensión reflexiva y crítica de textos, así como la composición escrita, en cuanto actividades de construcción de significados e

4. Según Chartier y Hébrard (2000), en el contexto de la historia de la lectura también la lectura en voz alta precede a la lectura silenciosa. Debe recordarse que en los albores de la escritura se escribía para leer en forma sonora; posteriormente, la lectura en silencio se hizo más fácil de llevar a cabo para la generalidad de los lectores, después de que se lograron varias conquistas en la técnica de escribir. De entre ellas, siempre según estos autores, el hito más importante lo constituye la separación de las palabras por espacios en blanco (en la antigüedad prevaecía la llamada *scriptio continua*), lo que permitió que las palabras se reconocieran en forma directa. Esta separación de las palabras hizo factible —aunque no exclusivamente— la lectura silenciosa y con ella se dio paso a un cambio sustancial en la relación entre texto y lector, haciéndose posible tanto la lectura solitaria frente al texto como la lectura más interpretativa y menos literalista.

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 grafofónica. Como se ha sugerido en párrafos anteriores, el lenguaje escrito —en cuanto función psicológica superior avanza— 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 inician en el proceso de alfabetización aprenden gradualmente a utilizar los tipos de discurso, los géneros y los modos de construcción (interpretación y producción) de significados que dicha comunidad utiliza y valora, en la medida en que progresivamente participan —según la metáfora de Lave y Wenger de “lo periférico a lo central”— teniendo acceso a distintos acontecimientos, actividades comunicativas y prácticas letradas (escolares y extraescolares). De este modo, paulatinamente se van apropiando de dichas prácticas y usos del lenguaje escrito (Hull, 1996; Kalman, 2003).

Pero también la participación en las comunidades puede ser entendida como un “largo diálogo o conversación” entre los participantes gracias a los discursos escritos. Se supone que los discursos escritos, los cuales utilizan ciertos géneros para materializarse, en realidad se convierten en respuestas a otros discursos, de modo que se entretajan los procesos de comprensión y composición (así como los del discurso oral) como actividades sociales y comunicativas con sentido.

Pasemos ahora a hacer una revisión de algunos documentos vigotskianos, neovigotskianos y algunos bajtinianos,<sup>5</sup> relativos a la descripción y explicación de los procesos de la comprensión y composición de textos.

## LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ESCRITO

La comprensión de lectura es un proceso constructivo efectuado por el lector en conjunción con los discursos escritos y el contexto<sup>6</sup> sociocultural donde éste ocurre (Smagorinsky, 2001). Por tanto los significados y sentidos que construimos en la lectura no provienen exclusivamente del discurso escrito, sino también del lector y del contexto en donde se inserta la actividad. Los significados son de hecho una auténtica construcción social conjunta entre autor, lector y contexto; surgen de una situación comunicativa-social (Silvestri y Blanck, 1993). Según Smagorinsky (*op. cit.*), el lector trata de hacer sentido de la configuración de signos que constituyen un texto y, al tratar de interpretarlo, de hecho compone o construye otro.

Ramírez (1995), siguiendo los escritos de Vigotsky —y particularmente los de Bajtín— señala que la comprensión de un texto no puede desplegarse si no es con el uso de los signos internos del lector. Así, tenemos que la comprensión de textos es un complejo acto de referencia entre los signos aprehendidos a partir del texto (Bajtín diría: los enunciados expuestos) y los signos conocidos por el lector, los cuales son manipulados en su habla interna.

5. Existen coincidencias marcadas en las propuestas teóricas de Vigotsky y de Bajtín. Para Santamaría (1997) ambos autores están de acuerdo en sostener que la conciencia tiene un origen social, es esencialmente semiótica y es dialógica. Igualmente, ambos autores parecen enfrentar y solucionar el problema de la disociación entre el individuo y lo social (Morson, 1993b; Silvestri y Blanck, 1993). Por último, algunos autores han destacado las posibilidades de complementariedad que existen entre sus propuestas teóricas (Wertsch, 1993; Emerson, 1993).

6. El contexto es entendido aquí como “una relación entre los individuos, los artefactos y el entorno, el cual incluye en forma típica una serie de metas sobrelapadas, valores, discursos, herramientas y otros residuos de vida social” (Smagorinsky, 2001, p. 135). Una noción similar de contexto como un entretreído social que da coherencia a las partes involucradas (y no como un simple “entorno que rodea” o como un mero “telón de fondo”) la suscribe Cole (1999).

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-

cializados o científicos que además de ser más articulados son también más sistemáticos.

Estos modelos culturales a los que se refiere Gee (1997 y 2000) llegan a ser compartidos por los individuos que pertenecen a ciertas comunidades o grupos y se adquieren mediante su participación en las prácticas o comunidades socioculturales. Esto no relativiza el papel de los aprendices, dado que éstos al pertenecer a diferentes grupos culturales construyen modelos con matices personales dependiendo de las diferentes combinaciones y arreglos que se presentan ante cada uno ellos, lo que también puede provocar una influencia diferenciada de sus posteriores actividades interpretativas.

Por medio de las experiencias y las reflexiones que se hacen sobre éstas, los modelos culturales se depuran, lo que en cierto modo constituye un continuo diálogo individuo-mundo cultural. Al mismo tiempo, los modelos culturales también sirven para influir en los nuevos patrones que se descubren, lo que a su vez constituye un diálogo dinámico “consigo mismo”. De este modo, los límites entre mundo, mente y sociedad dejan de ser claramente discernibles como podría ocurrir en una visión teórica distinta en que se separan los significados del dominio de lo estrictamente mental.

Los patrones de experiencias vinculados con los contextos en donde ocurren son generalizaciones de nivel medio (semigeneralizadas y semicontextuadas) que Gee (1997 y 2000) denomina “significados situados”, los cuales son un producto de la acción y reflexión de “abajo arriba” (de la situación al sujeto), con la que el aprendiz enfrenta al mundo, y de una actividad guiada de “arriba abajo” (del sujeto a la situación), gracias a la intervención de los modelos culturales.

La propuesta de Gee es por supuesto aplicable al proceso de la lectura. En este caso su modelo opera en dos ámbitos: el de los tipos de textos y el del contenido. En el de los tipos de textos el género juega un papel central. El género se define como una actividad tipificada (y no sólo como un mero formato textual en su carácter abstracto); es, de hecho, una auténtica práctica social (Smagorinsky, 2001) o el modo en que una comunidad típicamente responde a distintos tipos de situaciones socioculturales.<sup>7</sup> Tiene un grado de generalización intermedio—los distintos tipos de textos tienen un significado situado e instado en un contexto— en términos de un modelo cultural utilizado por una comunidad dada que define sus propias prácticas y tiene sus propias metas e intereses. Los diferentes géneros se aprenden cuando se tienen distintas experiencias guiadas por

7. Bajtín (1982 y 1986) señala que se debe distinguir entre los géneros primarios —o simples— y los secundarios —o complejos—. Los primeros son utilizados en situaciones de interacción cotidiana (p. ej. los saludos, la conversación cotidiana, las cartas, etc.) y los segundos son propios de situaciones altamente desarrolladas de comunicación cultural y son generalmente de tipo escrito (los artículos científicos, las obras de teatro, las novelas, el drama, etc.). Los segundos se constituyen por medio de los primeros asimilándolos o reelaborándolos. Tres últimos comentarios más: 1) los géneros son conjuntos de enunciados relativamente estables (Silvestri y Blanck, 1993), 2) los géneros son múltiples y son flexibles, de modo que pueden ser modificados por lo usuarios y 3) los géneros se incorporan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia.

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"<sup>8</sup> 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 producto escrito. El producto de la actividad de escritura son los discursos escritos o textos.

Los textos son instrumentos semióticos que toman cuerpo en función de géneros discursivos. Por naturaleza son intertextuales porque se elaboran tomando como base otros textos; no obstante también son un producto original y una auténtica construcción dado que ponen al descubierto matices propios del autor. Los textos también reflejan las intenciones comunicativas de los escritores de hacer cosas con las palabras escritas (mediante los textos se puede solicitar y dar información, persuadir, influir, manipular, etc.) cual verdaderos “actos de escritura” (parafraseando a J. Austin y a J. Searle). Y son aquéllos una producción dinámica abierta a la actividad interpretativa del posible lector (véase más adelante la función univocal y generativa) y del contexto en que es utilizado.

La composición de textos es una actividad esencialmente comunicativa entre un escritor y uno o más destinatarios posibles. Según Nystrand (1986), ésta se debe entender como una actividad de transacción entre escritores y lectores, los cuales se involucran en un “principio de reciprocidad” que fundamenta y le da sentido como actividad social. Escritores y lectores al participar en la transacción de mensajes escritos tienen una conciencia mutua y comparten expectativas de reciprocidad, de modo que, cuando intervienen en actividades de lectura o escritura las realizan para comunicar significados y conseguir propósitos. Puede decirse que hasta cierto punto parten de la necesidad de considerar una autoría o una audiencia posibles con las cuales relacionarse en forma discursiva.

Bajtín (1993) señalaba que todo discurso o enunciación (oral o escrita) siempre está modelado por el público al que se dirige como un auténtico “acto de dos lados”: el producto de la relación recíproca entre emisor y destinatario. El discurso presupone no sólo la existencia del emisor sino también la del otro al que se dirige, de modo que cualquier enunciación no se comprende si no se tiene en cuenta que “ella es sólo un momento, una gota en el río de la comunicación verbal” (Bajtín, 1993, p. 246.).

Así por ejemplo en algunos trabajos efectuados desde la disciplina psicológica, se ha tratado de explorar, por un lado, el sentido de la autoría que tienen los lectores y, por otro, el sentido del público (los lectores posibles) que tienen los escritores (Tierney y Shanahan, 1991). A partir de esta última línea de investigación se ha encontrado que es posible identificar cambios evolutivos en la sensibilidad del público lector potencial y

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/Bajtín<sup>9</sup> (1973 *cit.* por Wertsch, 1993, p. 73) explica la idea así: “*Toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza.* La comprensión es para el

enunciado como una línea de un diálogo para la siguiente” (las cursivas son del original).

Así, el lector responde al diálogo que le plantea el autor por medio del texto. Obviamente el autor usa los géneros y las lecturas previamente hechas por él para construir “su” texto, de modo que se puede decir que responde a lo que otros autores han dicho previamente. Pero también expresa su propia voz (el horizonte conceptual, visión del mundo) que el lector interpreta activamente (Wertsch, 1993). En este sentido hay que decir que la significación de lo que el texto dice (o puede decir) cobra vida cuando la voz del lector se pone en contacto con la que infiere que expone el autor.

Cuando existe una cierta coincidencia entre los enunciados y las voces (en el sentido bajtiniano) del autor y el lector, así como entre el género internalizado y usado, es probable que exista una comprensión más profunda (Wertsch, 1993).

Aun cuando toda comprensión es dialógica, como ha sido expuesto, conviene hacer más explícita esta idea partiendo de algunos comentarios señalados por Lotman y Bajtín (véase Wertsch y Smolka, 1993). Un semiólogo de la escuela de Tartu, Yuri M. Lotman (1988a), distingue dos funciones del texto: una referida a la transmisión y otra a la generación de significados. En la primera función —según Wertsch y Smolka: función univocal— el texto se percibe como algo ya acabado en cuanto a las posibilidades de comunicación de significados. Ocurre principalmente cuando los códigos del hablante y el escucha pueden coincidir casi completamente. Dicha función —en su aspecto más transmisionista— ha sido fuertemente enfatizada en ciertos modelos conductistas y cognitivo-reproduccionistas, como aquellos clásicos de la teoría de la comunicación de Shannon y Weaver. Así, cuando ocurre una diferencia en el mensaje entre el insumo y producto en un circuito de información puede deberse a un defecto en el canal de la comunicación o a imperfecciones propias del sistema.

En la segunda función —generadora o dialógica—, el texto deja de entenderse como un simple recipiente que se llena de significados y pasa a constituirse en un espacio semiótico en el que hay nuevas posibilidades de interacción entre autor y lector (por medio del lenguaje social, sus voces, sus enunciados, sus signos, etc.) que sugiere distintas posibilidades de interpretación y comprensión para el lector. El principal atributo estructural de un texto es su heterogeneidad interna, ya no su univocalidad, como en el caso anterior. En este caso, las dificultades de comunicación de mensajes no se deben a alteraciones o “defectos” del

9. Ha corrido ya mucha tinta en torno al problema de la autoría de algunos textos y artículos de Bajtín que salieron publicados bajo lo nombres de Voloshinov y Medvedev (autores que ciertamente existieron y que pertenecieron al círculo académico de Bajtín (véase Silvestri y Blanck, 1993). Aunque ciertamente no hay una conclusión definitiva sobre este problema, la mayoría de los autores en la actualidad parecen inclinarse en sostener que Bajtín sí jugó un importante papel en la autoría de estos trabajos, ya sea porque es el verdadero autor de los trabajos (y de otros escritos publicados bajo el nombre de autores menos conocidos tales como Kanáiev) o porque haya escrito partes significativas de los textos de los autores mencionados (véanse al respecto Emerson, 1993; Holquist, 1993; Morson, 1993a; Silvestri y Blanck, 1993; Wertsch, 1993).

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).<sup>10</sup> 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 al que también contribuye, y que en última instancia le da sentido (Holquist, 1993; Morson, 1993a; Wertsch, 1993). Toda producción escrita nace en respuesta a un proceso comunicativo previo, muchas veces más allá de la dimensión de lo escrito, en el que puede decirse que no sólo participa el escritor sino que, desde la misma creación del texto, también influyen los lectores destinatarios con los cuales se intenta dialogar y en quienes cobra significado el texto. Los textos forman parte de un “campo de responsabilidad” (Morson, 1993a) en el que intervienen —de uno o de otro modo— el autor, el lector, el contexto social, y por medio del cual se construyen y toman forma los significados que éstos portan.

En este sentido, parafraseando a Holquist (1993) se puede afirmar que quien escribe, simultáneamente lee y quien es lector, al mismo tiempo escribe (o por decirlo de otra forma lo “re-escribe”), de modo que las concepciones típicas que separaban al escritor del lector y a éste con relación al texto se ven superadas con esta concepción dialógica. Además, como ya ha sido dicho en este trabajo, todo texto es intertextual en cuanto reúne o integra en él textos previos —pertenecientes al mismo o a distintos géneros— que el autor retoma para su construcción, pero también es polifónico, porque en él se encuentran integradas en forma original voces distintas (Emerson, 1993; Silvestri y Blanck, 1993) que se hacen presentes en “su” texto de una u otra forma.

Otros autores también declaran que la actividad de producción escrita puede tener beneficios adicionales para el escritor, los cuales vale la pena mencionar aquí (Miras, 2000). Por un lado, es posible considerarla como una actividad epistémica, en cuanto puede servir como un medio adecuado para el descubrimiento y la creación de formas novedosas de pensamiento y permite la profundización del conocimiento cuando se escribe sobre algún tópico determinado. Dicho de otro modo, escribir (como leer) exige pensar y reflexionar sobre el tópico del que se quiere decir algo porque demanda que se elabore, organice y profundice sobre la información que se posee.

Cuando el escritor compone un texto se obliga a reconsiderar y analizar lo que desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposición textualizada, y finalmente, se esfuerza por buscar formas alternativas y creativas de decir lo que intenta comunicar. Todo esto es posible debido a la función reestructuradora del lenguaje interno. Así gracias a ello, el escritor puede llegar a grados muy complejos de comprensión y reflexión sobre el tema

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.<sup>11</sup>

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 sobremedida la transición del habla egocéntrica al habla interna (algo que

ocurre en la niñez media), y con tareas principalmente de tipo no escolar (Sánchez, *op cit.*). En estas investigaciones parece concluirse que el habla interna desempeña un papel relevante en la actividad autorreguladora (Frawley, 1999).

Desde la perspectiva cognitiva, sabemos que las actividades autorreguladoras (llamadas también, por algunos, metacognitivas) de planificación, predicción, supervisión y revisión han resultado estar presentes en actividades de solución de problemas en diversos dominios de conocimiento (Brown, 1987; Mateos, 2002). Dichas actividades de autorregulación también tienen un lugar especial en las actividades de comprensión y composición de textos, tal y como ha sido demostrado por la investigación cognitiva-constructivista desde hace más de veinte años (véase Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Tanto la comprensión lectora como la producción de discurso escrito parecen ser procesos estratégicos y autorregulados. Así por ejemplo, usualmente el lector y el escritor trabajan la mayor parte del tiempo en forma autorregulada, reflexiva y creativa “en solitario” (aunque, en el ámbito interno de forma dialógica), construyendo significados sin una inmediata interacción espacio-temporal con el autor o el destinatario lector. El que lee y el que produce discurso escrito se deben manejar en forma autorregulada dentro de un guión que es esencialmente de tipo “cerrado”, distinto al de la conversación oral que es en esencia interactivo en el plano de lo inmediato.

Desde el enfoque del habla interna casi no existen trabajos que se hayan aproximado al estudio de los complejos procesos autorreguladores de la comprensión y composición del discurso escrito, por lo que no es posible exponer aquí datos en esta dirección. No obstante, existen algunas excepciones a esta regla. Uno de dichos trabajos es el realizado recientemente dentro de la aproximación sociocultural por Karpov y Haywood (1998), quienes señalan que además de ser cognitiva (Belmont, 1989) la mediación puede ser metacognitiva, expresada por la adquisición de instrumentos semióticos (signos internalizados) que hacen posible los procesos de la autorregulación, tales como la autoplanificación, el automonitoreo, el autocontrol y la autoevaluación.

Según Karpov y Haywood (*op. cit.*), estos mediadores metacognitivos son apropiados por el aprendiz cuando éste interactúa con otros más competentes. La descripción de la internalización de los mediadores según estos autores se realiza en tres fases, que claramente coinciden con el modelo de la promoción de la autorregulación desarrollado por Luria (citado por Díaz, Neal y Amaya-Williams, *op. cit.*). Según la propuesta

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 acciones estratégicas y c) el aprendizaje de la regulación cognitiva de dichas acciones estratégicas, basada en el lenguaje. Dichas propuestas se fundamentan en el empleo de técnicas tales como el modelado estratégico y metacognitivo, la autointerrogación y las autoexplicaciones metacognitivas, todo ello dentro de un proceso de traspaso y cesión de la responsabilidad (basado en la creación de situaciones de zonas de desarrollo próximo y andamiaje), desglosado en tres etapas básicas que van de la heterorregulación hasta la autorregulación, pasando por la regulación compartida (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Hernández, 1999; Pozo y Monereo, 1999). Ello concuerda también con el modelo de Luria antes descrito.

Pues bien, estas investigaciones e intervenciones parecen constituirse como pruebas indirectas de cómo se aprende a ejercer la actividad autorreguladora de la comprensión y la composición de textos: de la heterorregulación a la autorregulación. Dos conclusiones inmediatas pueden desprenderse de los mismos: 1) el origen social del uso de los mediadores cognitivos y metacognitivos y 2) el papel clave que parece desempeñar el uso del habla interna que acompaña a la acción estratégica y al empleo de los mediadores metacognitivos de los que hablan Karpov y Haywood.

Obviamente, desde la aproximación cognitivo-constructivista del aprendizaje estratégico lo que ha sido más enfatizado es el constructo mismo de estrategia (en términos vigotskianos: el mediador —Belmont, 1989) sea de tipo cognitivo o metacognitivo. Pero es evidente que las actividades de autoplanificación, autoexplicación, autosupervisión involucradas en la ejecución estratégica y autorregulada en la comprensión y la composición, son por lo demás conscientes, deliberadas y, sobre todo, realizadas en lo esencial en un plano y/o formato lingüístico, en este caso, por medio del habla interna. Con seguridad una parte esencial de la creciente capacidad de los aprendices para autorregularse, luego de que se crea el contexto apropiado para promoverlo, parece depender de la internalización de los diálogos con el agente enseñante para convertirse en un habla interna con evidentes potencialidades para autodirigir y autorregular las conductas complejas de leer y escribir.

## **RELACIONES ENTRE COMPRENSIÓN Y COMPOSICIÓN DE DISCURSO ESCRITO**

A pesar de los notables avances logrados desde la perspectiva cognitiva y constructivista cognitiva en la investigación de los procesos de la lectura y escritura por separado, como se señalaba al

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.<sup>12</sup>

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 las 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

dominios puede transferirse hacia el otro. La relación predominante es la de lectura→escritura (y no tanto a la inversa). En cambio, en el modelo no direccional, la relación existente entre ambos procesos parece depender de una competencia general compartida subyacente, de donde abrevan cada uno de los procesos y a partir de la cual pueden ocurrir transferencias de uno a otro proceso (pero no entre ellos directamente, como en el caso anterior y el subsecuente). Por último, en el modelo bidireccional se asume que existe una interconexión múltiple entre los procesos de lectura y escritura en forma directa o a partir de diversas estrategias o conocimientos compartidos (conocimiento sobre los textos, conocimientos sobre aspectos procedimentales, estratégicos y metacognitivos —Fitzgerald y Shanahan, 2000); además en este último modelo se postula la existencia de cambios evolutivos en la naturaleza de las conexiones entre los procesos (Fitzgerald y Shanahan, *op. cit.*; Parodi, *op. cit.*). Eisterhold aduce que el modelo bidireccional es el más complejo y que para explorarlo en toda su potencialidad y complejidad haría falta realizar más investigación empírica.

Como se ha señalado en secciones anteriores, desde la perspectiva histórico-cultural se asume que existen evidentes paralelismos y conexiones entre los procesos de comprensión y composición. De hecho puede decirse desde esta perspectiva que ambos procesos comparten varias características tales como su origen social, su dialogicidad, la intertextualidad, la autorregulación por la vía del habla interna, el papel del habla interna en la interpretación y construcción del texto, etc., de modo que las separaciones un tanto arbitrarias que se habían planteado entre uno y otro proceso en otros modelos teóricos, quedan ampliamente superadas. Sin duda en esta perspectiva, de entrada se podría estar de acuerdo con un modelo hipotético bidireccional con evidentes interconexiones entre ambos procesos, dado que como se ha mencionado comparten ciertas características funcionales y estructurales, y al mismo tiempo se reconoce que existirán otras características, estrategias, etc., particulares en cada uno de ellos.

Sin embargo haría falta profundizar más sobre los aspectos mencionados y determinar sobre cómo es que cambian estos aspectos estructurales, por ejemplo respecto a la dimensión genética que a Vigotsky tanto le interesaba (p. ej., el papel del habla interna en la autorregulación de la comprensión y la composición ¿será el mismo con la edad?) y funcionales (p. ej., respecto a la dimensión de la dialogicidad, ¿de qué manera visualizan los alumnos los procesos de lectura y escritura: como dos

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 conceptualización 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 para una comparación con la tendencia principal de la investigación sobre estos procesos, desde la perspectiva cognitiva). Además son posibles de operar gracias a los signos internos y el habla interna que poseen los sujetos, al conocimiento de los géneros que manejan sus grupos y comunidades, a la participación en ciertas prácticas y comunidades culturales y al desarrollo de modelos culturales que los sujetos generan en forma progresiva.

CUADRO 1 • Distinción entre las concepciones del constructivismo cognitivo y social		
	Perspectiva cognitiva (constructivismo cognitivo)	Perspectiva histórico-cultural (constructivismo social)
Foco principal de análisis	Los procesos cognitivos y autorreguladores	Las prácticas letradas y el contexto sociocultural
Concepto de texto	Reflejo de las actividades y estrategias cognitivas del escritor. El texto parece una construcción elaborada sólo por el escritor.	Mediador semiótico que adopta géneros discursivos diversos. El texto es elaborado como parte de un proceso dialógico e intertextual
Significado	Son construidos internamente por los mecanismos interpretativos del lector.	Son construidos socialmente como consecuencia de las complejas interacciones entre lector, escritor y contexto.
Concepto de contexto	Como una situación externa que rodea la ocurrencia de los procesos. Puede influir en ellos en forma importante.	La comunidad discursiva, las prácticas letradas y culturales en donde se insertan las actividades de lectura y escritura
Concepción del lector	Constructor e intérprete de significados. Interactúa con el texto	Los lectores son participantes de comunidades discursivas que usan sus recursos semióticos en las prácticas letradas donde participan.
Concepción del escritor	Constructor de textos que resuelve problemas retóricos	Los escritores son participantes de comunidades discursivas que usan sus recursos semióticos en las prácticas letradas donde participan.
Fuente: a partir de Camps, 2003.		

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-

cultural puede contribuir a enriquecer otros aspectos tales como las actividades e intereses culturales más socialmente significativos que den un nuevo sentido a los aspectos técnicos y estratégicos (Del Río, 2003).

- b) Que se promueva la comprensión y composición de textos como actividades de acceso, iniciación y participación dentro de los valores y reglas que las comunidades de lecto-escritores definen. Habría que proponer contextos educativos en los que se enseñen los géneros y usos discursivos que dichas comunidades culturales (y/o profesionales) reconocen y valoran socioculturalmente y por medio de las cuales se comunica, distribuye y se construye el conocimiento. Sin menoscabo de otros géneros, el texto científico, el ensayo y la monografía, y los reportes de investigación, juegan un papel importante dentro de las distintas disciplinas de los ciclos de educación básica, media y superior, por lo que habría que trabajar con ellos en diversas actividades de comprensión y producción del conocimiento que fueran más allá de la típica tarea evaluativa para valorar el grado de comprensión y aprendizaje de los contenidos. Obviamente en lo que corresponde a los ciclos de educación superior se sabe que en cada disciplina la comunidad científica o la comunidad profesional definen sus propios géneros por medio de los que suele diseminar el saber adquirido (p. ej., el reporte científico en disciplinas tales como química, física, biología, etc., o el ensayo literario y la narración para las carreras de filología y ciencias sociales), en los que habría que ir introduciendo a los alumnos en diversas experiencias, “de lo periférico a lo central” (Lave y Wenger, 1991), desde los momentos iniciales de formación insistiendo en los aspectos estructurales, funcionales, de estilo, de uso del vocabulario y lenguaje técnico, etc., que las propias comunidades definen.
- c) Que se enseñen los procesos dentro de contextos y situaciones en los que se promueva la transferencia de la responsabilidad y de la regulación (de la heterorregulación a la autorregulación) de los procesos, por la vía del andamiaje, la internalización de los diálogos y de las funciones directivas del lenguaje. Más allá de quienes sostienen que el desarrollo y aprendizaje de las capacidades de comprensión y composición depende de la simple ejercitación y práctica (a escribir se aprende escribiendo y a leer se aprende leyendo), otros autores sostienen que es necesario enseñar o promover las habilidades y procesos de forma explícita y reflexiva, y en actividades y situaciones con sentido. Así, en los últimos

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 meta-cognitivas 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 correcciones de las composiciones de los alumnos por parte del maestro dejan ver ante todo lo que el maestro cree que es la “escritura correcta”, sin respetar las variedades de estilo de los aprendices) en la interpretación y construcción de textos. Construir significados implica el uso creativo de lo ya aprendido para asimilar lo nuevo, también implica retomar lo que el otro dice para lograr una construcción conjunta o compartida. Esto se ve seriamente disminuido si se privilegia una concepción autoritaria o monológica (Jurado, 1994), en detrimento de la función dialógica de que nos hablan Bajtín (1993) y Lotman (1988a).

Por otro lado, a la investigación sociocultural siempre le queda como asignatura pendiente el estudio a fondo de los procesos intrapsicológicos, y la perspectiva cognitivo-constructivista, aun cuando recientemente ha tenido acercamientos a los enfoques psico y sociolingüistas y constructivistas sociales, no ha logrado subsanar la falta de estudio de la influencia social y cultural en los procesos de lectoescritura.

Es indiscutible que desde la perspectiva constructivista-cognitiva, de la psicolingüística y recientemente del análisis del discurso, se han realizado la mayoría de estudios sistemáticos sobre los procesos de comprensión y composición escrita. En estos estudios el enfoque se ha dirigido en forma predominante al sujeto individual, a la indagación de los subprocesos y estrategias involucrados en los procesos de lectura y producción escrita y —su mayor aportación— a la posible mejora e intervención dentro de las aulas escolares. Varias décadas después los hallazgos, las aportaciones y las implicaciones son más que evidentes y, en este sentido, las posibilidades de integrarse y/o complementarse con un marco socioconstructivista como el propuesto por la psicología histórico-cultural han comenzado a desarrollarse y con seguridad generarán nuevas e importantes líneas de investigación e intervención.<sup>13</sup> La mutua incorporación de los marcos teóricos y metodologías con las reservas consabidas (de no caer en un eclecticismo superficial) y el planteo de nuevas problemáticas que pueden abrirse debido a la integración de ambas posturas (valgan dos ejemplos: el estudio detallado y comparativo de la comprensión lectora y de la composición escrita en niños hipoacúsicos que se sabe que no desarrollan el habla interna como los normo-oyentes; o bien, el estudio de los procesos de intertextualidad mediante el enfoque de análisis macroestructural o del análisis del discurso) permitirán con seguridad nuevos avances en el estudio de ambos procesos y sus relaciones.

13. Véanse las consideraciones y reflexiones efectuadas por varios autores (Cobb y Yackel, 1996; Coll, 2001; Nuthall, 2000 y Salomon, 2001) desde la década anterior y principios de la presente, dirigidas a proponer la integración de las perspectivas constructivistas psicológicas y socioculturales, aduciendo criterios de complementariedad y de necesidad pedagógica.

## 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. Diaz (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.

- FITZGERALD, J. y T. Shanahan (2000), "Reading and writing relations on their development", en *Educational Psychologist*, vol. 35, núm. 1, pp. 39-50.
- FRAWLEY, W. (1999), *Vygotsky y la ciencia cognitiva*, Barcelona, Paidós.
- GARTON, A. y Pratt, A. (1991), *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona, Paidós.
- GEE, J. P. (1992), *The social mind: language, ideology and social practice*, Nueva York, Bergin & Garvey.
- GEE, J. P. (2000), "Discourse and sociocultural studies in reading", en M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (eds.), *Handbook of reading research*, vol. III, Mahwah, Erlbaum.
- (1997), "Thinking, learning, and reading: the situated sociocultural mind", en D. Kirshner y D. Whitson (eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- GOODMAN, Y. M. y K.S. Goodman (1993), "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total", en L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la teoría socio-histórica en la educación*, Buenos Aires, Aique.
- GRAESSER, A., K.K. Millis y R.A. Zwaan (1997), "Discourse comprehension", en *Annual Review of Psychology*, vol. 48, pp. 163-189.
- GRAESSER, A., M.A. Gernsbacher y S.R. Goldman (2000), "Cognición", en T.A. Van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa.
- GRAHAM, S. y K. Harris (2000), "The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development", en *Educational Psychologist*, vol. 35, núm. 1, pp. 3-12.
- JURADO, F. (1994), "Bajtin-Voloshinov. Para el estudio del lenguaje y la literatura en la educación básica", en *Perfiles Educativos* núm. 66, pp. 8-14.
- HAYES, J. R. y L. Flower (1986), "Writing research and the writer", en *American Psychologist*, vol. 41, pp. 1106-1113.
- HERNÁNDEZ, G. (1999), "La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares", en *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núms. 85-86, pp. 46-51.
- (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- HIEBERT, E. y Raphael, T. (1996), "Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice", en D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York, Simon & Schuster.
- HOLQUIST, M. (1993), "El que responde es el autor: la translingüística de Bajtin", en G.S. Morson (comp.), *Bajtin: ensayos y diálogos sobre su obra*, México, UNAM/UAM/FCE.
- HULL, G. A. (1996), "La investigación en escritura: la construcción de una actividad cognitiva y social de la composición", en L. Resnick y L. Klopfer (comps.), *Currículum y cognición*, Buenos Aires, Aique.
- IRWIN, J. (1994), "La investigación en lectura/escritura: desde 1900 hasta 1984", en J. Irwin y M.A. Doyle (comps.), *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires, Aique.
- KALMAN, J. (2003), "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66.
- KARPOV, Y. V. y H.C. Haywood (1998), "Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation", en *American Psychologist*, vol. 53, núm. 1, pp. 27-36.
- KOZULIN, A. (2000), *Instrumentos psicológicos*, Barcelona, Paidós.
- LAVE, J. y E. Wenger (1991), *Situated learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LINAZA, J. (1984), *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
- LOTMAN, Y. M (1988a), "Text within a text", en *Soviet Psychology*, vol. 26, núm. 3, pp. 32-51.
- (1988b), "The semiotics of culture and the concept of a text", en *Soviet Psychology*, vol. 26, núm. 3, pp. 52-58.
- MATEOS, M. (2002), *Metacognición y educación*, Buenos Aires, Aique.
- MCCARTHEY, S. y T. Raphael (1994), "Perspectivas de la investigación alternativa", en J. Irwin y M. A. Doyle (comps.), *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires, Aique.
- MCCASLIN, M. y D.T. Hickey (2001), "Self-regulated learning and academic achievement: a vygotskian view", en B. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- MEICHENBAUM, M. y A. Beimiller (1992), "Task-regulatory speech of self-directed learners", en M Pressley, K. Harris y J. Guthrie (eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*, Nueva York, Academic Press.

- 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. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor.
- (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J. V., P. del Río y A. Álvarez (1997), "Estudios socioculturales: historia, acción y mediación", en J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- WERTSCH, J. V. y A.L.B. Smolka (1993), "Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin o Lotean", en H. Daniels (org.), *Vygotsky em foco. Pressupostos e desdobramentos*, Sao Paulo, Papirus.
- YAROSHEVSKY, M. (1989), *Lev Vygotsky*, Moscú, Progress Publishers.