

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA: UNA POLÍTICA Y UNA EXPERIENCIA TEXTUAL Y DISCURSIVA EN LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA.

LUÍS FERNANDO ARÉVALO VIVEROS. larevalo@unicauca.edu.co

LUÍS ARLEYO CERÓN PALACIOS. arleyoc@hotmail.com

CONSTANZA EDY SANDOVAL PAZ. cesandoval@unicauca.edu.co

“Facilitar a los estudiantes el acceso a una capacidad de análisis y producción del discurso razonado es una de las mayores riquezas que una educación puede ofrecer. El lenguaje como comunicación discursiva es la vía para lograr ese paso hacia el dominio del discurso razonado.”

María C. Martínez

Resumen

El interés central de esta ponencia es hacer explícito el currículo del programa de Español y Literatura de la Universidad del Cauca que responde a una política que incluye, además de la línea Problemas de la cultura y la literatura hispanoamericana, una línea de investigación en Problemas en la Enseñanza de la Lectura y de la Escritura, de igual manera, compartir una experiencia desarrollada con estudiantes de los semestres superiores. Nuestra reflexión nos llevó a revisar el documento de la reestructuración curricular (2000) que articula, Fundamentación Científica, Fundamentación Pedagógica y Fundamentación Cultural, Estética y Literaria, y que dan un soporte epistemológico para proponer las líneas de investigación antes mencionadas, desde un proceso de formación investigativa que se lleva a cabo a través de tres seminarios de grado y tres énfasis que abordan, en esencia, los ejes temáticos de la Pedagogía de la Lectura y de la Escritura, la Lingüística de texto y el Análisis del discurso. Así, se expondrá, en primer lugar, el proyecto que enmarca esta línea de investigación y en segundo lugar, el desarrollo del marco teórico que la sustenta.

Plantear la línea de investigación en Problemas en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura nos llevó a no perder de vista el objetivo general del programa: Formar un Licenciado en Español y Literatura que domine las competencias comunicativas de la lengua española, que tenga un sólido conocimiento teórico-metodológico de la Ciencia del Lenguaje, de la Literatura, de la

Ciencia Literaria y de la Ciencia Pedagógica, y que ejerza su profesión con espíritu crítico, creativo y transformador. En esta tarea, la línea de investigación en problemas de la enseñanza de la lectura y de escritura articula un programa curricular encaminado a construir nuevas propuestas educativas y a profesionalizar la Educación como alternativa laboral y como solución a los problemas nacionales y regionales, como las deficiencias de comprensión y producción multitextual.

La línea de investigación antes mencionada se inscribe en el área de Fundamentación Pedagógica. Así, cada una de las diez asignaturas que componen esta área cumplen una función formativa y propositiva que coadyuvan en la necesidad impostergable de efectuar un cambio vital y radical. A partir del séptimo semestre, los estudiantes y profesores del Departamento de Español y Literatura, construyen propuestas en las asignaturas de Énfasis I, (Pedagogía de la Lectura y la Escritura), Énfasis II(Lingüística de texto) y Énfasis III (Análisis del discurso) que fundamentan los seminarios I, II y III. El seminario I, inicia en el VIII semestre, allí se construye el proyecto de investigación, en el IX semestre se desarrolla y finalmente en el X semestre se presenta y sustenta el informe final.

Diversas investigaciones desde el ámbito internacional, nacional y local han realizado críticas negativas en torno a los métodos de enseñanza, puesto que se realizaba de manera descontextualizada y fragmentaria. Esta última hace alusión a los niveles inferiores de análisis que dejan por fuera el sentido global del texto en el cual se vislumbra la construcción formal, semiótica, semántica, pragmática, ideológica y comunicativa, entre otras. Teniendo en cuenta este panorama no solamente en el ámbito nacional sino local, y que se revela con los resultados de las distintas pruebas aplicadas por las pruebas SABER, la prueba de estado ICFES, se considera necesario encontrar soluciones a dichas problemáticas, las cuales están en manos de los futuros docentes que se están formando. Desde esta perspectiva, se asume el compromiso de diseñar guías didácticas que contribuyan al mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de Educación Básica en algunas instituciones de la ciudad de Popayán. Desde esta perspectiva, la investigación apunta al mejoramiento de la producción escrita en los estudiantes a través de la creación de guías didácticas centradas en la producción de texto narrativo, expositivo, informativo y argumentativo dirigido a algunas instituciones educativas de la ciudad de Popayán,

partiendo de la siguiente pregunta problema: ¿Cómo diseñar, aplicar y evaluar una guía didáctica relacionada con la producción de textos narrativo, expositivo, informativo y argumentativo que contribuya al mejoramiento de competencias comunicativas y textuales en los estudiantes de educación básica en algunas instituciones de la ciudad de Popayán?

Conviene explicitar, desde lo metodológico, el proyecto para su planeación y ejecución se ha diseñado teniendo en cuenta cuatro subgrupos de investigación: 1. Fase. *Elaboración del Proyecto*. La cual se desarrolló en el primer semestre académico de 2006. 2. Fase. *Ejecución del Proyecto de Investigación*. La cual se desarrolló en el segundo semestre académico de 2006. 3. Fase. *Sistematización De La Experiencia*. Asimismo, se ha previsto la aplicación de una prueba diagnóstica a manera de entrevista al inicio de la investigación, diseño de guías didácticas, sistematización y elaboración de un documento final. Pasemos ahora a su fundamentación.

Aportes de la didáctica de la lectura y la escritura:

En los últimos años las investigaciones y los avances teóricos sobre la enseñanza de los procesos de la lectura y la escritura han tenido un gran desarrollo, muchos de estos avances teóricos provienen de diversas disciplinas, las ciencias del lenguaje orientadas al uso lingüístico: la lingüística textual, la pragmática, las teorías de la enunciación, el análisis del discurso, entre otras; así también, la psicología cognitiva y la didáctica de la lectura y la escritura. Estos nuevos enfoques se convierten en nuevos retos para el sistema educativo colombiano, el cuál deberá asumir políticas institucionales para hacer de la enseñanza de la lengua uno de los ejes principales de la Educación Básica, Media y Superior.

En el ámbito académico y en especial, en la formación del futuro docente del programa de Español y Literatura, recientemente, a través de este proceso investigativo, el interés por los procesos involucrados en la actividad de escritura y en la composición de textos escritos trasciende lo que tradicionalmente se entiende por aprender y enseñar a leer y a escribir. Así hemos incursionado, progresivamente, en la función de la lectura y la escritura para la generación y transformación conceptual, mediante el diseño de guías didácticas específicas que respondan, de alguna manera, a las problemáticas detectadas en algunas instituciones educativas, donde a pesar de estos nuevos enfoques teóricos y propuestas institucionales se continúa con prácticas

tradicionales, de muy poca cercanía al ser, al sentir de los estudiantes y de su contexto, veamos a continuación algunos referentes.

Con respecto a la lengua escrita, varios investigadores, pedagogos, docentes y autores, han ahondado en la problemática de su enseñanza. Entre ellos, los profesores Miryriam Nemirovsky (2000), Anna Camps y Teresa Colomer (1996) Anna Camps y otros (2003), Daniel Cassany (1997), (1998), (1999), Delia Lerner (2001), Josette Jolibert (1985), (1997), Gloria Rincón (1999) y Gloria Rincón y otros (2003) quienes se han preocupado por formular una serie de estrategias pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Así pues, tal como lo plantea Lerner (2001), asumimos entre otros desafíos “lograr que los alumnos sean productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, también lograr que los estudiantes en el aula manejen los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida personal, laboral y académica y además, que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza” (p.40) Para el logro de tal fin, en las guías didácticas se hizo mucho énfasis en la selección de los textos, donde en esencia emerge el contexto, ya que como se señaló anteriormente, la didáctica de la lectura y la escritura parte de un trabajo interdisciplinario, era necesario asumir algunos referentes teóricos a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es leer?, ¿Qué es escribir?, ¿Cómo enseñar a leer?, ¿Cómo enseñar a escribir?, ¿Cómo elaborar una guía didáctica desde los enfoques contemporáneos de la lingüística del texto y la didáctica de la escritura?, ¿Cómo desarrollar didácticas que ayuden a la diferenciación de las tipologías textuales?, ¿Cómo estimular el desarrollo de las competencias comunicativas a partir de la producción de textual?, ¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas se pueden emplear y desarrollar en la guía didáctica para la producción textual?, ¿Cómo construir una rejilla de análisis que desde la perspectiva de la lingüística del texto y el análisis del discurso posibilite la evaluación de las producciones textuales de los estudiantes?

Teniendo en cuenta que la escritura es una práctica lingüística compleja, porque exige el uso instrumental de habilidades verbales (escuchar, hablar, leer y escribir), que se relacionan entre sí

durante el proceso de composición, cada una de estas preguntas nos llevó a un referente teórico. Con respecto a las estrategias de lectura asumimos los planteados por Isabel Solé (1994) y Gladys Stella López, docente investigadora de la Universidad del Valle y con respecto a las estrategias de escritura retomamos, entre otros, los planteamientos de Daniel Cassany (1997), (1998), (1999), y María Teresa Serafini, (1993), (1997) Asumimos, de igual manera, la concepción sociocultural del lenguaje, basada en la perspectiva de Vigotsky(1996) y las investigaciones sobre la enseñanza de la composición escrita, entre las cuales se resalta la interacción, el diálogo oral y el trabajo cooperativo, Daniel Cassany propone un modelo para la enseñanza de la escritura. Se concibe la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos, e identifica tres procesos básicos, la planificación, la traducción o textualización y la revisión, que incluyen otros subprocesos. A este modelo Cassany (1999:150) agrega, algunas particularidades como son el diseño, interacción y organización.

Por otro lado, los cambios en la concepción del aprendizaje de la lectura y la escritura, como práctica magistral han cambiado a partir de los proyectos de aula, siendo estos, una estrategia pedagógica a desarrollar dentro de lo cual se define desde los planteamientos de Josette Jolibert (1996) y Gloria Rincón, entre otros y de las secuencias didácticas para aprender a escribir, Daniel Cassany (1999), Anna Camps (2003)

Aportes de la Lingüística textual o textolingüística:

El aporte de la Textolingüística está en proponer el texto como unidad de sentido y análisis, insertando la actividad lingüística en variables de situacionalidad, contextualidad e intencionalidad comunicativa; como también en la activación de lógicas de comprensión y producción textual, de múltiples textos completos y contextualizados, para alcanzar su significado y coherencia, desde diversos niveles estructurales y dimensiones discursivas. En general, la Textolingüística o Lingüística textual o Gramática del Texto, estudia la organización del lenguaje en unidades lingüísticas mayores a la oración, investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social. Van Dijk, (1997) utiliza el término texto para referirse al constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso. Para otros el texto es el producto meramente lingüístico de un intercambio comunicativo.

Desde su aparición en los años setenta, en Alemania, logra despertar el interés de grupos académicos y estudiosos del lenguaje -Van Dijk a nivel internacional y M^a. Cristina Martínez, en Colombia, entre otros- hasta alcanzar su consolidación internacional con nuevos aportes, desde otras disciplinas y enfoques. En este sentido, la textolingüística evoluciona, con algunas dificultades y aciertos, reformulando conceptos básicos de la Lingüística, como competencia y actuación y determinando estructuras, niveles discursivos, tipificaciones, etc., tal como se puede apreciar en la “Antología de la Lingüística Textual” de Bernal y León (1986) En esta dirección, la necesidad de trabajar la Lingüística del Texto obedece al giro lingüístico, ahora orientado hacia la configuración de la arquitectura textual y a la construcción de sentido. Desde la posición de Carlos Lomas y Otros (1997) su tarea consiste en desarrollar una teoría explícita que dé cuenta de la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de los procesos comunicativos.

De esta suerte, asumimos tal problematización, desde la apropiación de un nivel teórico- práctico sobre el modelo y a desarrollar una teoría texto-lingüística que dé cuenta de los niveles de texto, desde la modalidad del taller, que permita tener fundamentos y criterios de intervención pedagógica, desde un proyecto investigativo multitextual. Se hace necesario un recorrido crítico de varios enfoques para interrogar las prácticas educativas y lingüísticas, una toma de conciencia de los aportes texto-lingüísticos y la problematización de contenidos, tales como la relación Lengua Materna y escuela, la multimodalidad textual, los enfoques lingüísticos, el paradigma del texto. El desarrollo de esta última problemática involucra los niveles de situación de enunciación (relaciones discursivas para reconocer la dinámica ínter-subjetiva de la comunicación); micro-estructural (relaciones de Cohesión y coherencia local y lineal, ilación y segmentación de secuencias, las cadenas léxicas y semánticas, etc); macro-estructural (Cohesión y coherencia global, la generación y el análisis de ideas, y la continuidad temática); super-estructural (organización esquemática de algunos géneros textuales) Y dimensiones discursivas. (semántica, sintáctica, pragmática, semiótica, cultural) En fin, el trabajo con estructuras del texto, que dan cuenta de sus niveles superficial y profundo, desde relaciones de cohesión y coherencia local, secuencial y global del texto, es decir, el tejido de sus partículas y la lógica de los enunciados.

Asumida el modelo así, y desde procesos cognitivos y metacognitivos, que conectan la intervención de actos racionales y emocionales, en la configuración de arquitecturas textuales,

sus planes subyacentes, sus conexiones y sus orientaciones, en diversos niveles de la textolingüística, se busca la construcción de sentido a diversas tipologías textuales; cobrando funcionalidad en la vida de los actores sociales, que le reconocen y atribuyen un carácter significativo, como recurso vital, ya que abriga aspectos pragmáticos, creativos, críticos e investigativos; y como lo expresa María Cristina Martínez (2002) “el dominio discursivo con la Texto-lingüística permite alcanzar niveles de autonomía, ya que conlleva a los estudiantes a ser más analíticos y críticos en la lectura y más intencional en la escritura” (p.11)

El nivel de situación de enunciación permite ver al texto como un acontecimiento discursivo, en el que se presentan relaciones entre sujetos, discurso y mundo, en planos discursivos dinámicos. Para Serrano, (2000) el análisis discursivo de un texto verbal implica describirlo como un dispositivo semiótico enunciativo-enuncivo-referencial situado. Francois Rastier (1989), ahonda en la situación de comunicación y la tipología de los textos. El autor expresa: “Puesto que el sentido de un texto es inmanente a una situación de comunicación, y dado que las situaciones típicas determinan tipos de textos, los recorridos interpretativos que permiten (re) construir el sentido textual están determinados por el tipo del texto” (pp.1-19) Esta proposición argumentativa sería más que suficiente para promover el trabajo con diversos tipos de textos en los procesos de enseñanza aprendizaje. Cada tipo de práctica social se asocia un tipo de uso lingüístico o discursivo, a los géneros y tipologías textuales (según este autor, un género es aquello que relaciona un texto con un discurso), por esto se insiste en lo indispensable de su conocimiento para interpretar los textos. De igual manera, Enrique Bernárdez (1987), en su antología “Lingüística de texto”, evidencia la preocupación por este enfoque y temáticas subyacentes. Aquí se insiste en proporcionar a los estudiantes, antes que aspectos de estilo, una serie de experiencias que abarquen el campo de los textos; se expresa que los textos están regidos por el conjunto de sus estrategias textuales generales, que involucran información, orden, secuencias, formas, tácticas, y que sin duda, su conocimiento determina la competencia textual.

Para cerrar este apartado, podemos recoger que desde la Lingüística textual se ha planteado el estudio de unidades supraoracionales y contextualizadas como posibilidad de intervención pedagógica; ésta se fija en mecanismos de cohesión y coherencia y aspectos interaccionales, que exigen un trabajo interdisciplinario. Además, se asume el lenguaje como una forma de actividad

humana, como un proceso donde el texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática. En definitiva, este modelo determinará un cambio rotundo, pues de una lingüística de la lengua se pasa a una lingüística del habla, el hablar que siempre produce textos, que aún guarda más desafíos que cierres o síntesis, como el del paso de la teoría a la práctica, entre otros. En consecuencia, se espera que el estudiante investigador y docente en formación apropie, utilice, y evalúe este enfoque, para perseguir un cambio educativo.

Aportes del análisis del discurso:

Esta transdisciplina que invita a pensar el discurso como el lenguaje en funcionamiento; como eventos comunicativos específicos; y, desde una perspectiva semiótica, como una instancia de análisis donde la producción, es decir, la enunciación, no podría ser dissociada de su producto, el enunciado, debido a que el discurso inventa sin cesar nuevas figuras, lo cual contribuye a desviar o a deformar el sistema que otros discursos habían antes nutrido (Fontanille, 2001), se distancia significativamente de algunas perspectivas teóricas que reducen el discurso a la oralidad, a la conversación o a temas o ideas específicos. Esta perspectiva holística del lenguaje ha impactado significativamente los procesos de lectura y de escritura debido a que ha hecho explícita la complejidad en los procesos de construcción de sentido.

En la exploración, descripción y manifestación de esa complejidad, Mijaíl Bajtín (1999), quien no se refirió propiamente a análisis del discurso, pero que al adoptar una posición revolucionaria de no fragmentar e inscribir su propuesta sobre el lenguaje, el discurso y los enunciados, en la filosofía, en la lingüística, en la historia-literaria o en “algún otro tipo especializado”, representa para el análisis del discurso un referente fundamental, ya que esta empresa del pensamiento humano se desenvuelve en zonas fronterizas para intentar comprender un fenómeno tan complejo como es el lenguaje en su funcionamiento discursivo.

De otro lado, Calsamiglia y Tusón (1999) expresan acertadamente que el análisis del discurso se ha convertido no sólo en una práctica investigadora sino también en un instrumento de acción social donde se incluye la educación y en nuestro caso, la didáctica. Lo anterior, ha hecho explícita la utilidad de esta propuesta teórica y su carácter emancipador.

Desde las perspectivas citadas, el análisis del discurso ha permitido, por un lado, llevar a cabo una comprensión del carácter cognitivo y social del discurso que implica la conjunción entre cada una de las esferas de la praxis humana con el lenguaje. De otro lado, este modelo de lectura y de escritura ha llevado a identificar e interpretar las fluctuaciones en los principios de alteridad, influencia, regulación y pertinencia, propios del funcionamiento discursivo del lenguaje, y que involucran y modalizan las lenguas, los sexos, las edades, nacionalidades, etnias, profesiones, formaciones académicas, religiones, entre otros elementos.

Así mismo, desde el análisis semiótico del discurso de la escuela de París, representado en autores como A.J Greimas, J. Courtés, J. Fontanille o Eduardo Serrano, se ha explorado los procesos de construcción de las identidades y de manipulación discursiva al interior de los textos y desde el Análisis Crítico del Discurso, representado por Teun Van Dijk, Calsamiglia y Tusón (2000), se ha desvelado los (ab)usos que, desde posiciones de poder, se llevan a cabo en muchos ámbitos, y que se plasman en los discursos: estrategias de ocultación, de negación o de creación del conflicto; estilos que marginan a través del eufemismo o de los calificativos denigrantes, discursos que no se permiten oír o leer. Así, se ha asumido el análisis del discurso como un medio valiosísimo al servicio de la crítica y de las transformaciones de los hábitos de lectura y escritura.

Finalmente, vale la pena señalar que “un tema principal del análisis del discurso es recuperar el panorama total y unir lo que ha sido trazar los mapas externos o registrar lo que se observa que concretamente hacen las personas y los mapas internos o inferencias a partir de observaciones e introspecciones de lo que las personas piensan y creen, y cómo organizan su conocimiento del mundo y de su sociedad” (Beaugrande, 2000, pp. 72-73) Y que la interpretación de los géneros textuales propios de los diversos campos del saber, la identificación y análisis de las situaciones de enunciación y la construcción lingüística, cognitiva, axiológica y pasional de los actores del discurso han sido oportunidades para que los estudiantes sean metacognitivos frente a la polifonía discursiva y ha sugerido prácticas de enseñanza – aprendizaje de lectura y de escritura dialógicas, sistemáticas y eficaces, a través de estrategias como la aplicación de guías didáctica y para que todo proyecto de aula que incentive la producción textual se fundamente en situaciones discursivas que permitan valorar la adecuación del texto a dichos escenarios.

En síntesis, como señala Cassany (1999), aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales para conseguir los objetivos deseados. Sugiere, igualmente, “que parece más sensato enseñar a escribir como verbo transitivo (o sea, enseñar a escribir narraciones, descripciones, cartas, etc.), que como verbo intransitivo.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1999) *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bernal, J. Gómez, L. (1986) *Antología de Lingüística Textual*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Bernárdez, E. (1987) *Lingüística del texto*. España: Editorial Arco.
- Calsamiglia B. H. Tusón V. Valls (1999) *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel
- Camps, A. (1990). La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. *Cuadernos de Pedagogía. Monográfico Leer y escribir, 216*, 19-21.
- Camps, A y otros. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1988). *Describir el Escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*: Editorial Paidós.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá: autor.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de Matemáticas y Lenguaje*. Santafé de Bogotá: autor.
- Colomer, T. (1990). La Enseñanza de la Lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía. Monográfico Leer Y Escribir, 216*, 15-18.
- Colomer, T. Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones MEC.

- Charaudeau, P. (2005, diciembre) *La argumentación en el discurso*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional para el Fomento de la Argumentación Razonada en la Comunicación Oral y Escrita, Universidad del Valle, Cali.
- Fontanille Jacques (2001) *Semiótica del discurso*. Universidad de Lima: Fondo de Cultura Económica del Perú.
- Greimas A.J. Courtés J. (1990) *Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Jolibert, J. Jacob, J. (1985) *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Jolibert, J. Hinostroza, G. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Kaufman, A. M. Rodríguez, M. E. (1997). *La escuela y los textos*. Argentina: Ediciones Santillana S.A.
- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. Otros. (1997) *Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Madrid: Editorial Paidós.
- López, G. S. (2005) *La Lectura Estrategias de Comprensión de Textos Expositivos*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M C. (2002) *Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO.
- Nemirovsky, M. (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Editorial Paidós.
- Rastier, F. (1989) *Sens et textualité*. Paris: Hachette.
- Rincón B. G. Otros. (2003) *Entre textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Santiago de Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura y Editorial Universidad del Valle.
- Serafini, M. T. (1993). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós
- Serrano, E. (2000, noviembre 30) Planos discursivos del texto verbal. Extraído el 20 agosto, 2005 de www.geocities.com/semiotico
- Serrano, O. E. (2005) Narración, argumentación y construcción de identidad, en M.C. Martínez

(Ed), *Didáctica del Discurso* (pp. 98-105). Cali: Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao Editorial.

Van Dijk, T. (2000) *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de lo procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.