

UNA MIRADA DESDE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO INFANTIL A LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS INVOLUCRADAS EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA BÁSICA

*A view from the discours analysis of the linguistics competences
involved in the process of reading and writing in the
first cycle of elementary school*

CARMEN DÍAZ*

Resumen

Este artículo tiene como propósito presentar un análisis desde una perspectiva teórica y empírica de la realidad de las competencias lingüísticas involucradas en el logro de los aprendizajes de la lectura y escritura en el primer ciclo de la enseñanza básica. Al mismo tiempo, se reflexiona acerca de la integración de estas competencias en la práctica pedagógica, a la luz de los resultados alcanzados en las últimas mediciones nacionales en el área.

Abstract

The purpose of this article is to present an analysis, from a theoretical and empirical point of view, of the linguistics competences involved in the process of learning reading and writing in first cycle of elementary school. At the same time, this article intends to carry out a reflection concerning the integration of these competences in the pedagogical performance. This reflection is based on the results achieved in the last national test of this area.

En Chile, en los últimos años, las políticas del Ministerio de Educación han dado gran énfasis al desarrollo de los procesos relacionados con el lenguaje oral y escrito. Con el propósito de revertir los magros resultados obtenidos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Escolar (SIMCE), el Ministerio de Educación ha implementado programas de mejoramiento, especialmente

* Académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

en las escuelas más desfavorecidas. Estos programas han tenido como propósito conseguir un mejoramiento cualitativo en el desarrollo de las habilidades básicas: lectura, escritura y matemática. En la lectura se proponen conseguir que ésta no se transforme en el acto mecánico de decodificar, sino en el acto complejo de comprender lo que se está decodificando. La escritura, por su parte, está pensada para que los niños puedan producir textos escritos, es decir, pongan por escrito de modo coherente un conjunto de ideas, pensamientos, experiencias e informaciones, para que otros, a su vez, las puedan leer” (*Revista de Educación*, 2002).

Después de casi una década de la incorporación de estos Programas, los resultados del SIMCE de 1999 demuestran que el rendimiento de los alumnos no ha sido el esperado. Por una parte, en lo relativo a comprensión lectora, un porcentaje importante de alumnos de 4° año básico presenta dificultades a la hora de comprender información explícita y literal contenida en textos breves: instructivos, tarjetas de saludo, etc. (Sotomayor, 2002). Por otra, en lo relativo a producción escrita, el 19% de los alumnos de 4° año básico presenta un nivel deficiente y un 31% un nivel básico, a la hora de escribir textos legibles, en forma manuscrita, respetando aspectos léxicos, semánticos, ortográficos y gramaticales (*Revista de Educación*, 2000: 3).

De acuerdo a la información del SIMCE 1999 aplicado a los 4^{os} años de enseñanza básica, que incorporaron los nuevos contenidos curriculares, los resultados no han sido los esperados. El 50% de los niños no está cumpliendo los objetivos mínimos exigidos para este nivel en el área del lenguaje (MINEDUC, 2000). Un 65% de los niños no identifica la información explícita de los textos o diferencia una noticia, cuento, poema, receta o aviso publicitario. Teniendo presente que las habilidades anteriormente señaladas, de acuerdo a la actual Reforma Educacional, se deberían alcanzar como mínimo en 4° año de enseñanza básica.

Como consecuencia de lo anterior, el Ministerio de Educación ha lanzado una campaña nacional (Sotomayor, C., 2002) que busca mejorar los resultados de los alumnos de primer ciclo de educación

básica en lectura, escritura y matemática. No obstante, esta campaña se ha iniciado sin que exista un diagnóstico previo que indique las causas de los resultados obtenidos en las últimas pruebas SIMCE de los años 1999 y 2002, especialmente en lo que respecta a los resultados del subsector de Lenguaje y Comunicación.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, Brunner, J. J. (2003:8), sostiene que: “en Chile estamos invirtiendo a ciegas en Educación, porque no se investiga”. Por ejemplo, la información que entrega la prueba SIMCE es difundida en los medios de comunicación en términos de resultados generales, pero la enorme información que este instrumento arroja no es aprovechada como una base importante para investigaciones en el tema, como también para que los especialistas estudien y formulen diagnósticos con un sólido conocimiento empírico y propongan soluciones realistas (*El Mercurio*, 2003: A3). Bocaz, A. y Soto, G. (2000), por su parte, atribuyen los magros resultados sobre el nivel de comprensión de lectura de distintas poblaciones de nuestro país, a la escasa reflexión teórica sobre estas materias en el ámbito de la investigación y la docencia.

En vista de los bajos resultados en el subsector de Lenguaje y Comunicación y considerando todos los esfuerzos desplegados en los últimos diez años y teniendo presente la relevancia que esto tiene para el éxito escolar de los niños, se hace necesario conocer en profundidad si el marco curricular propuesto por la actual Reforma Educacional permite, efectivamente, el desarrollo de las competencias lingüísticas orales y escritas en los niños de 1° a 4° año de enseñanza básica.

Para dar respuesta a esta interrogante, por una parte, es necesario analizar y conocer, desde la perspectiva de las ciencias del lenguaje, el desempeño lingüístico oral y escrito de niños de 1° a 4° año de enseñanza básica y, por otra, determinar si variables tales como desarrollo de investigaciones, grado de actualización de los profesores, en lo referido a competencias lingüísticas, estrategias y metodologías seleccionadas en el tema, tienen incidencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños.

Bocaz y Soto concluyen que “tal como los médicos se preocupan de actualizar el conocimiento de sus especialidades, es indispen-

sable que los profesores se mantengan al día en el conocimiento de las materias que imparten” (*El Mercurio*, 2000: E 20). De lo contrario, cualquier afán por aproximarnos al nivel alcanzado por países desarrollados en el ámbito de la lectura y la escritura resultará de antemano estéril.

Es imperioso, entonces, conocer en profundidad las variables anteriormente señaladas como una manera de diseñar programas que permitan el mejoramiento real en el área de la comprensión lectora y de la producción escrita y que garanticen el desempeño exitoso de los escolares.

En Chile no existen estudios sistemáticos que establezcan relaciones entre las habilidades lingüísticas estimuladas por el currículo de la actual Reforma Educacional y aquellas evaluadas por los sistemas de medición de calidad de la educación (SIMCE).

En su conferencia “Leer y escribir en un mundo cambiante,” Ferreiro, E. advierte que: “Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía” (2001: 12). Ferreiro no se equivoca al señalar que, en una sociedad moderna, la lectura y la escritura son cartas de ciudadanía. Ahora bien, los magros resultados obtenidos por escolares de 4° año de enseñanza básica en nuestro país, específicamente en el subsector Lenguaje y Comunicación, llevan a preguntarse ¿qué clase de trabajo estamos realizando para que nuestros niños desarrollen sus competencias tanto de lectura como de escritura? o, dicho en términos de la propia Ferreiro: ¿Estamos proporcionando herramientas adecuadas para que nuestros niños se transformen en *ciudadanos*?

Para abordar estas interrogantes las ciencias del lenguaje ofrecen, entre otras, dos perspectivas teóricas metodológicas, a saber: la *psicolingüística* y el análisis del discurso. Estas disciplinas científicas investigan cómo las personas adquieren, producen y comprenden el discurso escrito. Tanto el análisis del discurso como la *psicolingüística* conciben la acción de escribir como un proceso complejo en el

que se integran conocimientos sobre competencias de comunicación y de cognición.

De acuerdo a lo anterior, la *psicolingüística* advierte que el riesgo de fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias de lectura y escritura reside en que, en la sala de clases, el lenguaje se aleja de su uso funcional, pues su estimulación es inducida a través de dinámicas “artificiales”. Artificiales, por cuanto no respetan las variables que inciden en el proceso de la comunicación como, por ejemplo, el propósito, el contexto y el lector u oyente ideal (Marinkovich *et al.* 1998: 107). En palabras de Goodman: “En el aula, frecuentemente se aísla el lenguaje de uso funcional y significativo; así se convierte el lenguaje en algo que no es lenguaje. Sólo en el contexto social de la utilización lingüística tiene el lenguaje un potencial semántico para el aprendiz, y el lenguaje fácil de aprender en este contexto (citado en Marinkovich *et al.* 1998: 107). Tal como señalan Alvarado y Pompillo: “En la escuela no se escribe, se *compone*; y no se lee, *se corrige*. La escritura se vuelve así, como por arte de magia, composición, género escolar por excelencia y que comparte este privilegio con la prueba escrita” (1988).

El carácter irónico de la crítica de Alvarado y Pompillo (1988) alude, en última instancia, a que el profesor es el único que lee la *composición*, ya que el propósito de este ejercicio no es comunicar un mensaje determinado sino aprobar la asignatura. De ahí que, por norma general, los textos producidos en el aula se caractericen por el uso de formas estereotipadas y por el despliegue mínimo de recursos lingüísticos. Así, entonces, uno de los errores más frecuentes que se comete en contextos escolares, al intentar desarrollar la escritura, consiste en obviar el contexto comunicativo en que ésta se halla inserta. Por ello, es conveniente que al diseñar material para el desarrollo de la escritura se tomen en cuenta todos los factores que intervienen de una u otra manera en este proceso (Marinkovich *et al.* 1998).

Alvarado y Pompillo concluyen que esta clase de actividades descansa sobre una *trampa*: al alumno se le presenta una propuesta

temática (escribir una composición breve sobre “mi primer día de clases”) y su respuesta es metalingüística, pues se evalúa el dominio que el alumno tiene del código. Lo preocupante de esta situación es que este ejercicio estéril, que consiste en escribir lo que nunca se escribe (“mi primer día de clases fue triste”), determina la relación que los niños tendrán de la escritura en su vida ulterior: práctica inútil, improductiva y, por consiguiente, frustrante.

Debe enfatizarse, entonces, la necesidad de otorgar mayor respaldo a un mayor rango de investigaciones teóricas y aplicadas que apoyen tanto proyectos de equipos académicos de diversas orientaciones e instituciones como programas de investigación específicos centrados en el desarrollo de las habilidades discursivas en el aula. De este modo, las políticas y las prácticas educacionales comenzarían a diseñarse sobre bases empíricas que permitirían conocer objetivamente su progreso (Bocaz, A. y Soto, G., 2000).

Los autores concluyen que si se asume que la comprensión y producción de textos constituye uno de los objetivos centrales del primer ciclo de enseñanza básica, se deben invertir, a nivel país, considerables esfuerzos en: estudio científico del discurso, capacitación de los profesores involucrados en su enseñanza y diseño de las actividades que permitan desarrollar de manera adecuada en el aula esta unidad básica de la comunicación humana.

En Chile, Marinkovich, Morán y Vergara (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) han enfatizado la necesidad de estudiar la producción de textos de los escolares en relación con el contexto en que se insertan. Marinkovich *et al.* (1998) señalan que en la producción de textos intervienen tres variables contextuales, a saber: contexto cultural, contexto social, contexto comunicativo.

El contexto cultural determina el proceso de la escritura que se desarrolla en muchos de sus aspectos en un nivel cognitivo, primero, porque los significados que se ponen en juego en el acto de escritura están determinados por la cultura en que se inscriben las entidades que ellos designan y, segundo, porque los actos de comunicación,

tales como la escritura, generan significados que se inscriben en el seno de una cultura determinada.

El contexto social, referido a que un grupo de sujetos, sea de una misma cultura, implica que comparten una visión de mundo. No obstante, las condiciones sociales, económicas y políticas en que se inscriben los sujetos de una determinada cultura hacen que esta visión de mundo común sea vivida de maneras diferentes.

El contexto comunicativo, en tanto, es efímero, pues tiene que ver con las circunstancias particulares en que se produce el acto comunicativo. Por esto, se diferencia de los contextos *cultural* y *social* que son relativamente permanentes (obedecen a fenómenos macro-históricos).

Los autores sugieren que el educador encargue a sus educandos la producción de textos acordes con el contexto en que se inscriben. Esto permitirá que los textos producidos comuniquen significados y dejen de ser ejercicios mecanográficos desprovistos de sentido. Desgraciadamente en nuestro país uno de los errores frecuentes que se comete en contextos escolares, al intentar desarrollar la escritura, consiste en obviar el contexto comunicativo en que ésta se halla inserta.

En la enseñanza de la escritura, una teoría interactiva se materializa en una metodología colaborativa que supone la estabilización de un sentido de comunidad escolar, en la que cada aprendiz debe interactuar con sus pares y comprometerse a colaborar en el aprendizaje de los demás. Una manera de llevar a cabo esta metodología la constituyen los talleres de escritura, donde el profesor asume el rol de coordinador y el grupo analiza críticamente los textos producidos. En suma, una visión interactiva permite comprender a los escritores como constructores de significado, en un contexto social y cultural. Un marco que reconozca la presión y el potencial del contexto y explique cómo el escritor lo negocia, hace que éste cree sus propios objetivos y desarrolle una imagen de resovedor de problemas, que construye significados y afecta a otros con su escrito. En otras palabras, una experiencia cognitiva y sociocultural a la vez.

Escribir, entonces, es una acción sociocultural; el escritor concibe su escrito como un acto colaborativo. Está siempre en un diálogo con otros que han hablado o escrito acerca del tema o está consultando a sus pares en el momento que planifica, produce o revisa.

Desde la perspectiva del análisis del discurso, los investigadores (Van Dijk, 1983; Charolles, 1978, 1988; Hymes, 1972; Halliday y Hasan, 1976; Charaudeau, 2002, entre otros) han distinguido dos tipos de competencia –*textual* y *discursiva*–; ambas forman parte de la competencia de comunicación del individuo, entendida como su capacidad para participar en interacciones comunicativas. La competencia textual es una habilidad organizativa que “permite generar / interpretar unidades de comunicación de nivel superior a la oración, según las reglas de textualización o buena formación textual” (Van Dijk, 1973; Bachman, 1990; Charolles, 1978, 1988), mientras que la segunda es una habilidad que hace posible que los textos producidos sean adecuados y eficientes en función de contextos comunicativos determinados pragmáticamente (Bachman, 1990; Charaudeau, 1983, 1992).

La competencia textual se basa en tres reglas o criterios de buena formación textual. Estas reglas son: la *reiteración*, que controla los procesos de recurrencia y contribuye a mantener la unidad y continuidad del discurso; la *progresión*, que asegura la adición constante de información nueva, y la *relación*, que conecta de manera plausible los hechos del mundo a los que hace referencia (Charolles, 1978).

Estas reglas de textualización permiten al locutor construir textos coherentes y cohesivos. La cohesión designa el aspecto formal de la construcción textual y ocurre cuando la interpretación de un elemento en el discurso –el elemento cohesivo– depende de otro que por lo general se halla en una oración precedente –el elemento presupuesto– (Halliday y Hasan, 1976). La cohesión es, entonces, la base sobre la cual se construye la coherencia y la unidad textual. Según Álvarez (1996), la coherencia designa el aspecto mental, conceptual, de la relación que se postula entre los hechos denotados y es

el resultado de una interacción entre el texto y el saber sobre el mundo que supuestamente comparten los interlocutores.

En cuanto a la competencia textual narrativa, de niños en edad escolar, ésta se refiere a la capacidad de construir textos que le permiten narrar eventos (narrar anécdotas, cuentos, contar películas, etc.), que de alguna medida expresan su representación del mundo (Kintsch y Van Dijk, 1975). Estos autores han analizado los procesos mentales que subyacen a la capacidad de recordar y contar historias.

Por otra parte, la lingüística cognitiva, desarrollada a partir de los avances logrados en el campo de la psicología de Piaget, ha dejado en evidencia que, en la producción de textos narrativos, la adquisición de los recursos de expresión de la temporalidad se encuentra supeditada al desarrollo de una base cognitiva no-lingüística. En la expresión de la temporalidad intervienen tres nociones: secuencialidad, simultaneidad y duración.

La noción de secuencialidad sólo puede ser cognitivamente representada una vez que el niño logra comprender que los sucesos que ocurren en el mundo externo se dan en determinadas relaciones de orden. En ellas, un suceso precede o sigue a otro en el continuo temporal de aquellos hechos experienciales que se concatenan entre sí de modo serial. Una vez establecida esta noción, el niño se hallará en situación de expresarla mediante la detención de los recursos con que cuenta su lengua materna para estos propósitos.

La comprensión de la noción de simultaneidad implica el desarrollo de la capacidad de procesar cognitivamente el hecho de que dos o más sucesos de mundo puedan darse en una relación de concurrencia total o en una de traslapo. Este tipo de representación supone, de parte del niño, discriminaciones cada vez más finas relativas a la duración de las sincronías de los sucesos procesados, de modo de poder establecer las modalidades exactas de los engarces simultáneos en que ocurren los hechos cotejados, a saber: coincidencia de sus inicios y desigualdad de sus términos, coincidencia de sus inicios y coincidencia de sus términos, y desigualdad de sus inicios y coincidencia en sus términos.

En la adquisición de la noción de duración el niño debe determinar cuál es la magnitud de los intervalos temporales de los sucesos. Hay discrepancia entre los estudiosos sobre si la simultaneidad es más compleja que la temporalidad o viceversa. Sí existe acuerdo en que la relación que emerge de manera más rápida en el niño es la de secuencialidad.

¿Qué enseñanza nos dejan estas reflexiones surgidas en el ámbito de las ciencias del lenguaje? La literatura revisada indica que la escritura debe dejar de ser entendida como un proceso mecanográfico. En su lugar, proponen concebirla como un proceso comunicativo regido por variables cognitivas y sociales determinadas.

En Chile, estos enfoques teórico-metodológicos han servido de base a estudios sobre producción de discursos narrativos en niños de enseñanza básica y media: Bocaz (1987); Marinkovich, Morán y Vergara (1990), y Álvarez, Véliz y Riffo (1995).

Los resultados obtenidos en estos trabajos demuestran que existen una relación directamente proporcional entre las variables de competencia lingüística y edad y nivel socioeconómico: los textos escritos por niños con mayor nivel de escolaridad y mejor nivel socioeconómico utilizan con mayor precisión conectores lingüísticos y signos de puntuación.

Bocaz y Soto (2000) advierten que, en nuestro país, la mayoría de las investigaciones realizadas han privilegiado sólo el análisis de los niveles léxicos, sintácticos y fónicos. El énfasis dado a estos aspectos del lenguaje ha generado un conocimiento mínimo de las características cognitivas, formales y sociales del discurso infantil.

En síntesis, los estudios reseñados son un aporte al conocimiento del lenguaje infantil. Sin embargo, ninguno de ellos ha estudiado de manera completa los cuatro cursos del primer ciclo de enseñanza básica, instancia en que se estimulan las habilidades lingüísticas que permiten el aprendizaje de la lectura y la producción narrativa, tanto oral como escrita. Asimismo, estas investigaciones no han comparado la evolución de la producción de discursos narrativos orales y escri-

tos en los alumnos de primer ciclo de enseñanza básica y, por último, dichos estudios tampoco determinan la relación existente entre las habilidades lingüísticas estimuladas en los niños chilenos por la actual Reforma Educacional y aquellas evaluadas en la prueba SIMCE.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, resulta urgente conocer el desarrollo del desempeño narrativo oral y escrito de niños del primer ciclo de enseñanza básica y establecer la relación entre desempeño narrativo y habilidades lingüísticas requeridas para el éxito escolar. La elaboración de un diagnóstico serio revelaría una realidad hasta el momento desconocida y que sería de gran utilidad para las autoridades y los docentes involucrados en el proceso directo de la enseñanza de estas competencias. Esta información permitirá ajustar los contenidos mínimos del Marco Curricular de la actual Reforma Educacional, incorporar estrategias metodológicas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del subsector Lenguaje y Comunicación y, así, estimular el desempeño narrativo en los niños de 1° a 4° año de enseñanza básica.

Bibliografía

- Álvarez, G.** (1996). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- _____. (1989). "Los marcadores de expresión de simultaneidad en el desarrollo de las estructuras sintácticas y textuales complejas". *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 27: 5-22.
- _____. (1996). "Recurrencia textual y competencia narrativa en escolares de educación básica y media". *REALE* 5: 107-26.
- Álvarez, Gerardo et al.** (1996). "Conexión textual y escritura en narraciones escolares". *Onomazein* 1: 11-29.
- Benveniste, C.** (2000). "Dificultades sintácticas y lectura". *Infancia y Aprendizaje*. 89: 39-50. Madrid. España.
- Bocaz, Aura** (1987). "La expresión de simultaneidad en la producción de discurso narrativo infantil". *Lenguas Modernas* 14: 69-86.
- _____. (1992). Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas. *Lenguas Modernas* 19: 99-106.

- Calsamiglia, H. et al.** (1999). "Las cosas del decir". *Manual de Análisis del Discurso*. Editorial S.A. Barcelona, España.
- Cantero, F. et al.** (1997) *Psicolingüística del Discurso*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- Castelló, Montserrat** (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". *Signos* 51-2: 149-62.
- Charaudeau, P.** (1983). *Language et discours. Problématique sémiolinguistique de l'analyse du discours*. París: Hachette.
- Charolles, N.** (1978). *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. París: Langue Française 38.
- Charolles, N.** (1988). *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connectivité textuelles depuis la fin des années*. París: Modèles linguistiques. Boll. X/2.
- Chartier, A. M. et al.** (2000). "Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia". *Infancia y Aprendizaje*. 89: 11-24. Madrid. España.
- Crespo, Nina y Peronard, Marianne** (2001). "El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares". *Signos* 43-46: 103-19.
- Crespo, Nina, Peronard, Marianne y Velásquez, Marisol** (2002). "La evaluación del conocimiento metacomprendivo en alumnos de educación básica". *Signos* 47: 167-80.
- Ferreiro, E.** (2000). "Entre la sílaba oral y la palabra escrita". *Infancia y Aprendizaje*. 89: 25-37. Madrid. España.
- Ferreiro, E.** (2001). "Pasado y presente de los verbos leer y escribir". *Fondo de Cultura Económica, Argentina*.
- García-Huidobro, J. E.** (1994). "El Programa de las 900 escuelas". *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Santiago: Axi / Cide.
- Halliday, M. A. K. y Hassan, R.** (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hayes, J.** (1996). "A new framework for understanding cognition and affect in writing". En L. Ransdell (De), *The science of writing*. Mahwah. N.L: Lawrence Erlbaum.
- Heller, M.** (1995). *Reading-writing connections: from theory to practice*. Longman: London.

- Marinkovich, Juana y Poblete, Claudia** (2000). “Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica”. *Signos* 47: 101-21.
- Marinkovich, Juana y Morán, Pilar** (1999). “La escritura a través del currículo”. *Signos* 43-4: 165-171.
- Marinkovich, Juana** (1991). “Estudio evolutivo de los procesos inferenciales en la comprensión del discurso narrativo”. *Signos* 29: 102-18.
- Marinkovich, Juana; Morán, Pilar y Vergara, Marcelo** (1998). “Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula”. *Signos* 40: 107-15.
- MINEDUC** (1999). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC** (2002a). “Aprendizajes esperados en lenguaje, comunicación y matemática en Primer Ciclo Básico”. *Revista de Educación* 294: 6.
- MINEDUC** (2002b). “Niveles de desempeño”. *Prueba SIMCE 1999. Cuartos básicos. Resultados*. Santiago: Gobierno de Chile/Ministerio de Educación.
- Parodi, G.** (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Riffo, Bernardo** (1997). “Superestructura y planificación textual”. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 35: 69-78.
- Sotomayor, Carmen** (2002). “Todos en campaña”. *Revista de Educación* 294: 2-5.
- Undurraga, C.** (1994). “Pedagogía y Gestión”. Informe de Evaluación del Programa de las 900 Escuelas. *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Santiago: Axi / Cide.
- Van Dikj, T.** (1998). *Texto y contexto. Semántica del discurso*. Ediciones Cátedra. Madrid. España.
- Vergara, Marcelo y Velásquez, Marisol** (2000). “Relación entre la comprensión de textos escritos y la experiencia metacomprendiva”. *Signos* 45-6: 149-56.