

LECTURA EN EL LICEO COMO PRÁCTICA HISTÓRICA Y CRÍTICA
Reading in secondary education as a historical and critical practice

*Daniel Paulos Millanao*¹

Resumen

La enseñanza en lectura que entrega un sistema escolar supone el establecimiento de un régimen hegemónico de significación mediante su definición del acto lector y su establecimiento de estrategias pedagógicas derivadas. No obstante, en nuestro país el debate concerniente no ha profundizado en tales implicaciones conceptuales e ideológicas y se ha centrado en el desarrollo de un único enfoque dependiente no solo de la uniformidad teórica de la investigación, sino que de sus raíces político-institucionales (coherencia entre la investigación académica y los modelos implícitos en las pruebas PISA, SIMCE y PSU).

El presente trabajo indaga, primero, en los implícitos y silencios teóricos de la estrategia, para proponer finalmente líneas de investigación alternativas, desde un enfoque socio-histórico y crítico del acto lector.

Palabras clave: Comprensión lectora, posestructuralismo, sentido.

Abstract

Teaching reading comprehension within a school system involves establishing a hegemonic regime of signification through definition of the act of reading and the establishment of teaching strategies derived thereof. Nevertheless, in our country, no in-depth debate on these conceptual and ideological implications has occurred; rather, reflections have concentrated on the development of a unique focus that depends not only on theoretical uniformity of research, but also on political institutional roots (coherence between academic research and models implicit in national assessment tests (PISA, SIMCE AND PSU).

This study enquires, firstly, into the theoretical implicits and silences of the strategy, in order to propose, ultimately, alternative lines of research into the act of reading, from a socio historical and critical perspective

Key words: Reading comprehension, post-structuralism, meaning.

¹ Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. dnlpaulos@hotmail.com

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El desarrollo de la comprensión lectora, como problema y debate educacional distinto de la adquisición de la habilidad lectora, se manifiesta en nuestro país y en Latinoamérica simultáneamente con la masificación de la enseñanza secundaria y en el marco de la crisis del liceo tradicional. El diagnóstico principal de los investigadores, ya en los años ochenta, apuntó a la distancia cultural entre los nuevos grupos sociales que ingresaron al liceo, la cultura académica reproducida por este y las habilidades y conocimientos que exigía la modernización de las sociedades latinoamericanas (Nassif, Rama, & Tedesco, 1984).

En este contexto, la reforma educacional de fines de los noventa modifica la tradicional asignatura de castellano mediante el desplazamiento de sus ejes tradicionales desde la gramática oracional, la historia y la teoría literaria, hacia un enfoque centrado en el concepto de competencia comunicativa, donde la comprensión textual adquiere un rol central. La finalidad última del subsector, en adelante, será definida como el desarrollo de las habilidades necesarias para comunicarse de manera oral o escrita en contextos y situaciones comunicativas de cualquier índole y especialmente no cotidianas (Ministerio de Educación, 2009a:1). Así, pausadamente hasta el presente, nuestro sistema educacional establece un marco teórico coherente de enseñanza en lectura, expresado en el marco curricular oficial (Ministerio de Educación, 2009b), en los programas de estudio propuestos a nivel central (aplicados por la mayoría de las escuelas y liceos), en el documento “Mapa de Progreso en Lectura” (Ministerio de Educación, 2007) y en las pruebas SIMCE y PSU.² Pero, a su vez, lo que resulta significativo, en cuanto demuestra la relevancia político-institucional del tema, dicho marco referencial es también congruente con las investigaciones desarrolladas bajo el alero de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura y con las definiciones de la prueba PISA internacional,³ lo que impone a las propias autoridades nacionales un modelo.

Por lo tanto, es un proceso caracterizado por una notable homogeneidad de enfoque y vínculos institucionales de alcance internacional que aunque de modo general pueda aceptarse que ha otorgado rigor y actualidad conceptual a la enseñanza en lectura de nuestro país, sostenemos que también oculta opciones teóricas cuyas implicaciones educacionales e ideológicas no han sido

² Aunque la Prueba de Selección Universitaria no corresponde a un instrumento de evaluación del sistema, en la práctica sí ejerce ese rol y, por ende, confluye con el currículum oficial.

³ Herramienta de la OCDE para evaluar los sistemas educacionales de los países miembros. Los términos de dicha coherencia pueden observarse en el propio portal *web* del área SIMCE del Ministerio de Educación, disponible en:

http://www.simce.cl/index.php?id=108&no_cache=1

analizadas ni debatidas públicamente: aunque la enseñanza escolar en lectura impone un régimen hegemónico de significación al definir el acto lector y establecer criterios interpretativos, el debate en nuestro país no ha profundizado en tales elementos, centrándose en el estudio de estrategias cognitivas y en la detección de estructuras textuales eficientes en el logro de una comprensión textual no crítica de su propia definición.

El presente trabajo se enmarca en un proyecto investigativo mayor, cuyo propósito es analizar tales implícitos y silencios para luego proponer líneas alternativas de investigación. En este primer informe me propongo caracterizar brevemente el currículum oficial en lectura de nuestro país, identificar sus ejes conceptuales con relación al ámbito de la lectura de textos no literarios en el nivel escolar secundario y fundamental, mediante discusión bibliográfica, algunas líneas de investigación.

ANTECEDENTES: LECTURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

A partir de marcos teóricos provenientes principalmente de la lingüística textual y la sicolingüística, la estrategia “cognitivo-discursiva”, desarrollada bajo el alero de la Cátedra Unesco, discute la noción clásica del acto lector como búsqueda de un significado inmanente en el texto, proponiendo, en cambio, una mirada dialógica y estratégica en que este resulta de la construcción del lector sobre la base de un texto que provee pistas para su propia interpretación y en el marco de información, esquemas y modelos mentales previos (Parodi, 1999:63).

El texto es concebido como “unidad semántica estructural”, es decir, conjunto de enunciados cuyo enlace responde al criterio general de coherencia o adecuación interpretativa a nivel local (al interior del párrafo) y global (entre párrafos y en el texto total), característica que permite su re-presentación mediante un conjunto de proposiciones descriptivas de la información central del texto mediante procesos de implicación y omisión de aquella redundante o secundaria. Tal reconstrucción de la “macro estructura semántica” manifiesta la comprensión del lector, no obstante, su elaboración, así como el establecimiento de coherencia en cualquier nivel, no puede ser derivada completamente de la información literal (los enunciados), sino que una porción de ella estará implícita y deberá ser inferida (Van Dijk, 1983:31-78;186-231).

Que la coherencia del texto sea el resultado de un proceso inferencial explica el carácter relativo del significado textual, toda vez que el proceso de implicación entre los enunciados se realiza a base de la información previa y la intención lectora del sujeto; sin embargo, dicha apertura no es total en tanto se sostiene que el propio discurso, mediante su adecuación a formas estructurales conocidas (tipos discursivos caracterizados por superestructuras y propósitos

específicos) y sus marcas cohesivas y enunciativas, propone un cierto camino interpretativo. Por lo tanto, asumiendo un enfoque metacognitivo, los autores proponen un modelo basado en el supuesto de que el lector eficiente reconoce tales huellas y basa en ellas sus inferencias. Este es el fundamento que ha caracterizado las investigaciones de la Cátedra Unesco. María Cristina Martínez lo sintetiza afirmando que “La propuesta consiste en hacer evidentes los mecanismos de la construcción arquitectónica de los discursos, para incidir en el mejoramiento de los procesos de comprensión y de producción textual” (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo, 2004:82).

Por su parte, los documentos que componen el currículum oficial no consideran el concepto de macro estructura semántica, aunque sí establecen los mismos indicadores de una lectura eficiente, a su vez, insisten en integrar el concepto de competencia comunicativa como finalidad general de la asignatura, un *saber adecuarse* pragmático y sociocultural en toda situación comunicativa que no obsta del estudio normativo en el sentido tradicional (Ministerio de Educación, 2009a).

Sobre esta base, comparten de modo general la definición de lectura como construcción de significado, adoptada por las investigaciones referidas (Ministerio de Educación, 2007) y, a continuación, establecen ciertas tareas de lectura (objetivos del lector) y sus respectivos indicadores de logro. Es este su componente central, toda vez que organiza la práctica pedagógica y, aunque presentan ciertas diferencias de organización, sus ejes son coherentes entre sí y con la fundamentación de la prueba PISA internacional.

Las tareas de lectura consisten en tres relaciones entre sujeto y texto. La etapa fundamental es definida como de extracción de información explícita e implícita, mediante el establecimiento de inferencias locales y globales; un segundo momento se define en términos de síntesis e interpretación y consiste en la proposición de sentidos globales o de partes del texto, la identificación de temas centrales y secundarios, el establecimiento de relaciones entre partes del texto y la identificación de su propósito; ambas dimensiones resultan en la construcción del significado textual y permiten el desarrollo del tercer objetivo: el posicionamiento del lector en torno al texto, mediante juicios, comentarios y reflexiones de diversa índole (Ministerio de Educación, 2007:5-6; Ministerio de Educación, 2004a:28-30).⁴

Finalmente, y en este marco, los documentos establecen variados conjuntos de categorías comunicacionales y textuales como herramientas en la construcción del significado. El concepto central y común nuevamente es el de

⁴ Tareas que se expresan en tipos de preguntas de respuesta al ítem, en la prueba SIMCE, PISA y PSU, traducidas en enunciados como “del enunciado subrayado se infiere que”, “de los párrafos a y b podemos concluir que”, “el propósito del emisor del texto puede definirse como”, etc.

tipo discursivo,⁵ entendido como estructura formal distintiva asociada a una situación de enunciación característica (un propósito y una relación específica entre los interlocutores).⁶ Luego, varían significativamente en la inclusión de otros componentes, básicamente: marcas de cohesión, actos de habla, modalización, géneros discursivos, etc. Es en este último ámbito en que los programas de estudio han presentado una mayor variación desde sus versiones iniciales.⁷

En síntesis, la investigación y la norma oficial de nuestro sistema escolar define lectura como un proceso en que el sujeto, sobre la base de información previa y de la utilización metacognitiva de estructuras y marcas textuales, construye un sentido al dotar de coherencia local y global a los enunciados mediante inferencias; realizado este proceso, el lector estaría en condiciones de dialogar con el texto.

DISCUSIÓN

Desde un primer punto de vista sostenemos que la estrategia vigente no despliega cabalmente sus posibilidades teóricas, especialmente en cuanto a la relación entre sujeto, texto y contexto que establece.

La estrategia cognitivo-discursiva recurre a la teoría de los esquemas mentales para explicar los mecanismos que el sujeto efectúa en el procesamiento del texto. Desde esta perspectiva, la información previa que el lector activa para dotar de coherencia a la base explícita debe entenderse como un conjunto de representaciones mentales estructuradas en diversos tipos de *conocimiento del mundo* que el sujeto actualiza en la lectura, según consideraciones pragmáticas, por ejemplo: tipo de texto, intención de lectura, conocimiento previo del tema y marcos

⁵ Los programas de estudio que, con cambios menores, están vigentes desde 1998 distinguen básicamente discurso conversacional, expositivo (con cinco formas básicas: descripción, caracterización, definición, narración y comentario) y argumentativo; la prueba PISA identifica narración, exposición, descripción, argumentación y persuasión, instrucción, registro e hipertexto. La actualización de 2011 del programa de primer año medio modifica este eje, no obstante, hasta el presente los restantes programas están vigentes.

⁶ El programa de estudio de segundo año medio define del siguiente modo la situación de enunciación del discurso expositivo: “Situación de enunciación: relación emisor/receptor, definida por la diferencia de conocimiento que cada uno posee sobre los temas del discurso; la variedad de los temas, objetos o materias que pueden ser tratados; la finalidad primordial del discurso expositivo que es hacer comprensibles los objetos de que trata; y el efecto de acrecentamiento del conocimiento que produce en el receptor” (Ministerio de Educación, 2004b:18); noción que varía, dentro de los mismos términos, para referirse al discurso argumentativo (Ministerio de Educación, 2004c:27) y a los discursos emitidos en situaciones públicas de comunicación (Ministerio de Educación, 2004d:18).

⁷ Uno de los debates concernientes ha sido la pertinencia de incluir categorías discursivas como aprendizajes. La actualización en curso ha optado por eliminar la mayor parte de las nociones inicialmente consideradas.

interpretativos que el propio texto establezca. Esto significa que el contexto es entendido como una construcción mental del *sujeto*, en tanto es él quien selecciona, en diálogo con el texto, ciertos elementos estructurales que considera relevantes para la comprensión (Van Dijk, 2002:60-62). Sin que pretendamos una crítica de tal definición, sostenemos que su utilización pedagógica resulta en una noción de lectura en que solo ciertas variables o componentes del discurso constituyen huella de sus condiciones de producción, adelgazando con ello la densidad de la interpretación. El mismo Van Dijk resalta esta eventual lectura de sus ideas al sostener que “Un análisis de la expresión y reproducción discursivas de las ideologías requiere una descripción detallada, sistemática, de los diversos niveles, estructuras, unidades y estrategias del texto (...). Un análisis como ese no debiera, tal como tradicionalmente sucedió a menudo, limitarse a un estudio vago de la ‘producción de significado’” (Van Dijk, 2006:396).

Las implicancias de esta consideración son relevantes en tanto cuestionan la noción de extracción de información como proceso inferencial puramente textual o mediado con información extra textual irrelevante. En definitiva, nos preguntamos por la validez teórica del concepto de comprensión lectora como proceso anterior a la interpretación y el diálogo con el texto que establece el curriculum oficial y la prueba SIMCE, PISA y PSU.

Ahora bien, aunque no sostenemos que la investigación nacional sea del todo congruente con la definición curricular de tareas de lectura, la propia investigación de los capítulos argentino y colombiano de la Cátedra Unesco plantea que la teoría de los esquemas mentales explica de manera insuficiente la relación entre texto y contexto en tanto no aborda cómo los esquemas cognitivos operan en el interior del discurso, proponiendo la inclusión de categorías enunciativas en la investigación sobre lectura, específicamente, observar la eficacia del reconocimiento, por parte del lector, de la tensión entre las voces del discurso (imagen del yo, del tú y de lo referido) que ocurre en cada enunciado como expresión de los conflictos y procesos culturales, sociales y situacionales en que se inscribe el discurso (Martínez *et al.*, 2004:27-28, 39-40). En definitiva, se propone entender el contexto no como construcción del sujeto, sino que como inscripción en el texto y, lo que es más relevante, concebir la lectura como instancia irrenunciablemente ideológica, cuestionando así la posibilidad de una tarea lectora puramente inferencial.

En segundo lugar, la investigación nacional y los documentos oficiales no desarrollan una definición del sujeto lector ni las implicaciones del carácter histórico de la lectura, aunque nociones en tal sentido puedan rastrearse de modo general en sus marcos teóricos.

Que el lector pueda asumir objetivos de lectura diversos establece para él un grado de libertad interpretativa regulada por las huellas del texto y enmarcada en información previa disponible que, según Van Dijk, remite a

conocimientos organizados en guiones y esquemas de información socialmente construidos. Por lo tanto, la interpretación debe concebirse como regulada no desde un individuo autónomo y original (Van Dijk, 2002).

Pero la consideración de la lectura en tanto práctica social e histórica, al ser profundizada, implica observar de modo significativamente distinto los problemas que hemos desarrollado. Al respecto, y desde una perspectiva sociológica, Bourdieu sostiene que: “Una de las ilusiones del lector es la que consiste en olvidar sus propias condiciones sociales de producción, en universalizar inconscientemente las condiciones de posibilidad de su lectura. Interrogarse sobre las condiciones de ese tipo de práctica que es la lectura es preguntarse cómo son producidos los lectores, cómo son seleccionados, cómo son formados (...)”. (1988:116).

Un ejemplo de ello es el análisis propuesto por Martín Barbero, quien sostiene que Internet y, en general, los medios masivos de comunicación habrían trastocado el lazo histórico entre lectura, desigualdad social y concientización, expresado en prácticas interpretativas centradas en ciertos sujetos e instituciones y en formas de significación regladas por la estructura tradicional del libro. Por el contrario, el saber se encontraría actualmente deslocalizado y des-centrado de tales circuitos históricos, produciendo descontrol y apertura social en la producción de interpretaciones y formas de lectura que no otorgarían un rol central y unitario al texto verbal, destacando la necesidad de investigar la lectura desde el fragmento, el hipertexto y el palimpsesto (Martín - Barbero, 2003). Una mirada más radical, por último, aportan Lewkowicz y Corea (2004), quienes observan un cambio radical en las condiciones de lectura y producción de sentido producto de la explosión informacional y la pérdida de centralidad del Estado en la constitución de las subjetividades: decir sobre el texto se ha vuelto una actividad inestable y emergente, porque nueva información disponible vuelve caduco lo dicho con extrema rapidez y el código, entendido como significación compartida que otorgaba solidez al diálogo y volvía posible la comunicación en la modernidad, es destituido por la fluidez, por lo tanto, “no hay sentido, o bien el sentido es indiscernible”, se convierte en producción, situación que hace viable unir dos puntos cualquiera, del mismo modo que circular entre el texto y su afuera libremente (2004:44-53).

Consecuentemente, observar la lectura escolar como práctica social e histórica conlleva la posibilidad de desplazar la investigación desde la búsqueda de hallazgos sobre cómo leen los sujetos, a la consideración política de cuáles líneas de significación desarrollará la enseñanza, en tanto la lectura es siempre una forma de significación que se adquiere por mediaciones institucionales y, a su vez, preguntarse por la pertinencia histórica e ideológica de centrar el proceso en el texto, en tanto materialidad asociada al libro, en desmedro de lecturas que acentúen el fragmento y el hipertexto y, con ello, la multiplicidad.

En otras palabras, la relación irrestricta entre lectura y texto aparece no como resultado de un cierto modo de ser de la lectura, sino que de opciones pedagógicas y políticas que, según lo observado en el punto anterior, buscan regular la interpretación bajo la regla de la coherencia interna entre los enunciados. La apertura del texto supone entonces la posibilidad de leer bajo el gesto de contradecirlo, de realizar recorridos in-diferentes de su camino proyectado.

De ello derivamos dos preguntas especialmente relevantes para una reorientación de la investigación en lectura: primero, la necesidad de observar las prácticas lectoras de los jóvenes como eventuales formas singulares de interpretación, dicho de otro modo, observar si los desempeños que, bajo el prisma de la teoría vigente, resultan deficientes, pueden ser comprendidos como prácticas interpretativas pertinentes desde otros marcos teóricos; luego, intentar una explicación, bajo ese prisma, de la brecha social en resultados que arrojan las pruebas SIMCE y PSU, para, eventualmente, sostener la necesidad de revisar los actuales indicadores.

Finalmente, consideramos que la posibilidad de pensar la lectura escolar más allá de su circunscripción tradicional en el texto y en el marco de una apertura radical hacia la elaboración de formas alternativas de lectura, remite hacia la pregunta por el sentido, de modo polémico con la noción de *construcción de significado*, propia de la teoría vigente.

Si bien es usual que significado y sentido funcionen como sinónimos o bien como categorías complementarias en los estudios semánticos y semióticos,⁸ observados en detalle, disponen enfoques heterogéneos a la reflexión sobre lectura. Sintéticamente, diremos que la conceptualización utilizada por las estrategias institucionales implica asumir tres premisas: 1) distinguir *sujeto, texto y contexto*, en tanto *diferencias* cuyos nexos explican el carácter dialógico asignado a la lectura (comunicación intersubjetiva mediante el texto verbal); 2) asignar al sujeto el estatus de productor de interpretaciones y, en consecuencia, una autonomía relativa que se expresa en la noción de intención lectora; 3) reconocer, junto con el concepto de *significado*, el correlato del significante, esto es, que los discursos constituyen formas que refieren conceptos, designaciones y representaciones, cuya naturaleza, tradicionalmente, se encuentra en un sujeto con facultades y conocimientos que le asignan —nuevamente— un rol de productor e intérprete de textos con relativa autonomía.

En cambio, la noción de sentido orienta, en cualquiera de sus acepciones, la mirada hacia los marcos o formas que regulan la significación. En el ámbito de la semántica, tales marcos son observados ya sea desde la referencialidad de las palabras (Lyons, 1980:196) o desde la semiósis, en tanto el permanente decir

⁸ Una descripción de este problema, desde la semiótica, se encuentra en Eco (2000:100-104).

sobre lo dicho que la caracteriza, y se realiza siempre según recorridos preestablecidos que permiten la comunicación (Greimas, 1973:13-14). A estas acepciones aporta Verón que dicho campo preformado sería de carácter discursivo y, por ello, exterior al lenguaje y a la intención soberana del sujeto, un anclaje de los enunciados en la producción de los fenómenos sociales y de lo real (1996:124-133).

Pero es en la tradición filosófica que, a partir de Nietzsche y Heidegger, desemboca en la hermenéutica y el posestructuralismo, donde el problema del sentido se anuda con la destrucción de la unidad del texto y el cuestionamiento del sujeto como centro interpretativo. En tanto las conceptualizaciones involucradas han tenido amplia repercusión en los estudios del discurso y la comunicación hasta la actualidad, consideramos pertinente que la indagación de estrategias lectoras alternativas las integre.

Sintéticamente, las tesis involucradas son las que siguen: 1) toda cadena de signos se explica siempre por su referencia a otros signos y no por la remisión a un plano ideal no discursivo o al sujeto, de donde todo texto debe comprenderse como tejido de citas, a la vez colectivo y anónimo; 2) consecuentemente, se cuestiona la unidad del texto, en tanto, si toda marca puede ser inscrita en múltiples cadenas de significación, no existe fundamento *a priori* para otorgar primacía a cualquiera de ellas; 3) luego, se acentúa la autonomía del enunciado con relación a las condiciones de su producción: toda cadena funciona como una máquina autónoma que inscribe su fuerza con independencia de cualquier instancia de enunciación, rasgo que la vuelve comunicable; 4) finalmente, lo anterior resulta en un desplazamiento de la noción de contexto: si es consustancial a la marca, su injerto en una nueva cadena cada vez que es reinscrita al ser leída, no puede hablarse en rigor de contexto como exterioridad discernible del signo o texto, sino que como contorno de diferencias desde el cual estos adquieren *per se* su sentido. (Gadamer, 2001:526-585; Derrida, 1973; 1998; Deleuze y Guattari, 2004: Caps. I, IV, V; Foucault, 2003).⁹

En definitiva, desde la pregunta por el sentido, sostener la lectura como actividad intencional de un sujeto que resulta en la re-construcción dialógica del significado textual, aparece, primero, como una reducción del proceso a una de sus dimensiones (la centralidad en el texto), segundo, como un ocultamiento del carácter preformado —y, por ello, sometido a fuerzas sociales— de toda lectura. En otras palabras, cuestiona la autoría del lector y mueve las preguntas hacia el

⁹ Incluimos como referencia las tesis que Deleuze y Guattari sostienen en *Mil Mesetas sobre los regímenes de signos* (2004:117-120) y Foucault sobre la formación de los discursos (2003), solo como evidencia del acuerdo que, con relación exclusivamente a los puntos indicados, mantienen con Derrida y Gadamer. Se distancian notablemente en la ubicación del lenguaje con su exterior y en variados otros temas.

campo de significaciones sociales que explica la interpretación. No obstante, cabe todavía preguntarse por el lugar del sujeto, en tanto no debe pensarse en el sentido como una red que determina el acto lector.

CONCLUSIONES

Hemos retrocedido hasta lo que parece el punto inicial de una teoría de la lectura que asuma las preguntas provenientes tanto de la investigación específica sobre comprensión de textos en el contexto escolar, como de un ámbito diverso de disciplinas y enfoques interesados en la producción de sentido y su crisis asignada a nuestra época. Este recorrido implica que pensar sobre la lectura escolar no puede consistir en una tarea de hallazgo de prácticas lectoras pretendidamente inherentes al sujeto, ni constreñirse a los aspectos lingüísticos del problema: la lectura necesita ser pensada como práctica sociohistórica y política de formación de lectores. De modo más específico, la reflexión exige abordar la pregunta por el lugar relativo del sujeto en el acto lector y la formulación de estrategias que abran la superficie del texto, es decir, recorridos pedagógicos desde el fragmento, la proposición o el enunciado.

A su vez, consideramos haber fundamentado la necesidad de revisar las eventuales implicaciones ideológicas de la actual estrategia de lectura, específicamente, su noción de *construcción de significado* como fase básica del proceso, caracterizada por una textualización de las inferencias, pretendidamente anterior a la interpretación y el diálogo crítico.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1973). *Semiología y Gramatología (Entrevista con Julia Kristeva)*.
Obtenido de Derrida en Castellano:
<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/kristeva.htm>
- Derrida, J. (1998). Firma, Acontecimiento, Contexto. En J. Derrida, *Márgenes de la filosofía* (347-372). Madrid: Cátedra.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Foucault, M. (2003). *La Arqueología del Saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Greimas, A. (1973). *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. Madrid: Fragua.
- Lewkowicz, I., y Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F. y Castillo, L. (2004). *Discurso y Aprendizaje*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Ministerio de Educación. (2004a). *Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2004b). *Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General* (Segunda ed.). Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2004c). *Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio, Tercer Año Medio, Formación General* (Segunda ed.). Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2004d). *Lengua Castellana y Comunicación, Programa de Estudio, Formación General, Cuarto Año Medio* (Segunda ed.). Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2007). *Mapa de Progreso de Lectura*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2009a). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2009b). *Marco Curricular, Lenguaje y Comunicación (actualización)*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Nassif, R., Rama, G.; Tedesco, J. C. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En G. Parodi, *Lingüística e interdisciplinaridad: desafíos del nuevo milenio* (41-66). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Van Dijk, T. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (1996). *La semiosis social. Fragmentos para una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.