

LA PSICOLINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA CASTELLANA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS¹

Ilene Rojas García
Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)
dirojas@utp.edu.co

Recibido: 09/06/2022 - **Aprobado:** 23/11/2022 - **Publicado:** 13/03/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n83a07

Resumen: La psicolingüística es indispensable dentro del currículo de formación de maestros de Lengua Castellana, siempre que enfatice en el estudio de los procesos de comprensión y producción textual. En este sentido, la presente investigación examina dos géneros discursivos pertinentes para ser incluidos como material de estudio en el aula universitaria de esta asignatura, para lo cual, se utiliza como marco teórico y metodológico la lingüística sistémico funcional. El resultado es la descripción de los núcleos temáticos y la estructura lingüística de artículos de investigación en el área, a partir de los cuales se establecen las directrices para una intervención didáctica.

Palabras clave: psicolingüística; Licenciatura en Lengua Castellana; lingüística sistémico funcional; género discursivo; comprensión lectora.

PSYCHOLINGUISTICS IN THE TRAINING OF SPANISH LANGUAGE TEACHERS: AN APPROACH FROM DISCURSIVE GENRES

Abstract: Psycholinguistics is essential within the training curriculum for teachers of the Spanish Language, as long as it emphasizes the study of the processes of textual comprehension and production. In this sense, the present study examines two pertinent discursive genres to be included as study material in the university classroom of this subject, for which functional systemic linguistics is used as a theoretical and methodological framework. The result is the description of the thematic nuclei and the linguistic structure of research articles in the area, from which the guidelines for a didactic intervention are established.

Keywords: psycholinguistics; degree in Spanish Language Education; systemic functional linguistics; discourse genre; reading comprehension.

1. Agradecimientos a la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, que apoyó el desarrollo del proyecto 4-21-9 «Lectura y escritura para el aprendizaje de las ciencias del lenguaje en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana», del cual deriva el presente artículo.

Editores

Juan Fernando Taborda Sánchez
Juan Esteban Ibarra Atehortúa
Pablo Julián García Valencia
Maira Alejandra Barragán Vergara

1. Introducción

El mundo postpandemia evidencia la necesidad de direccionar los objetivos de enseñanza hacia el fomento del aprendizaje autónomo, que se distancie de la transmisión de contenidos y transforme el aula en un espacio para la reflexión y reelaboración de habilidades de pensamiento, capacidad crítica y actitud investigativa; se trata de garantizar, en cierta medida, la formación de ciudadanos y profesionales capaces de afrontar las transformaciones del mundo moderno. Esta realidad involucra con especial énfasis a los programas de Licenciatura en Lengua Castellana, pues son los profesores de español quienes han de liderar procesos educativos orientados al aprendizaje de la lectura como base del conocimiento. Sin embargo, al revisar los planes de estudio de las veintitrés universidades colombianas que ofertan este programa, se encontró que solo nueve incluyen explícitamente la asignatura de Psicolingüística, un área del saber relacionada directamente con el procesamiento del texto escrito. Además, dentro de los microcurrículos de esta disciplina se observa un mayor énfasis en cuestiones de carácter neurológico (como las afasias) o biológico (como la comunicación animal), que parecen poco pertinentes al momento de enseñar lengua castellana en el aula escolar.

Esta aparente volatilidad en la inclusión de los aportes de la psicolingüística en las licenciaturas, en términos de investigación sobre comprensión y producción textual, afecta las posibilidades de que los estudiantes mejoren sus propias habilidades para el procesamiento del lenguaje escrito, cuyas falencias están sobrediagnosticadas, y que son aún más preocupantes en un programa de formación de profesores en lengua castellana. También se ve afectado el desempeño en el ejercicio profesional, en donde se evidencian dificultades para el diseño de programas de intervención directa orientados a la formación en lectura y escritura (Avendaño, 2016). Si bien es cierto que la psicolingüística no es la única disciplina preocupada por el tema de la alfabetización en la educación secundaria y profesional, sus aportes sí permiten comprender cómo se efectúa este proceso.

En este marco contextual se traza como objetivo central de la investigación describir los géneros discursivos que permiten andamiar el aprendizaje sobre los procesos de comprensión y producción textual en el marco de la psicolingüística. Para ello, se requiere, en primer lugar, identificar el material bibliográfico disponible y pertinente para ser insertado en el aula de clase de Psicolingüística; los criterios de pertinencia derivan de las competencias que demanda la escuela del licenciado en lengua castellana y las características de los textos que pueden soportar este proceso formativo. Posteriormente, se evalúa tanto el contenido que proponen los textos seleccionados, como la estructura gramatical que los configura, usando el marco teórico de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Finalmente, a partir de este conocimiento se esboza una propuesta de intervención didáctica orientada al aprendizaje de la lectura para aprender en psicolingüística y proyectar estos conocimientos en el ejercicio profesional docente.

2. La psicolingüística en la formación de docentes de Lengua Castellana

Los programas de Licenciatura en Lengua Castellana se enfocan en la formación de profesores para orientar esta asignatura en la educación básica secundaria y media vocacional; sin embargo, estos profesionales también pueden desempeñarse como docentes de habilidades comunicativas en los semestres iniciales de las distintas carreras universitarias en el marco de los programas de alfabetización académica (Carlino, 2013; Rojas, 2017). Por tanto, con el fin de determinar cuáles de los distintos aportes de la psicolingüística son pertinentes en un programa de formación de maestros de lengua castellana, se requiere revisar las tareas que deberán desempeñar estos maestros durante su ejercicio profesional.

Con respecto a la educación básica secundaria y media vocacional, el Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 21) enfatiza que la enseñanza del lenguaje se orienta, principalmente, al desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de los distintos tipos de texto que circulan en la vida social; estas habilidades involucran procesos mentales que intervienen en el conocimiento del mundo y posibilitan la inserción social. Por su parte, las pruebas internacionales PISA (OCDE, 2015) evalúan la competencia lectora entendiéndola como «la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad» (p. 45). Se infiere, entonces, que uno de los principales objetivos de la clase de lengua castellana es la formación explícita en el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción de textos, en lugar de una transmisión unilateral de contenidos gramaticales.

En cuanto a la formación en lengua castellana al interior de las aulas universitarias, Carlino (2013) ya ha subrayado la responsabilidad de las instituciones de formar a sus estudiantes en el dominio del discurso disciplinar, tarea que requiere el trabajo conjunto entre el docente experto en cada área del saber y el docente de lengua castellana que puede reconocer las particularidades del discurso y los métodos para andamiar el acceso al aprendizaje a través del texto escrito (Rojas, 2017). Así pues, si bien no son los docentes de español los únicos responsables de la formación para la lectura y la escritura en los distintos niveles de escolaridad, sí es evidente que se les ha adjudicado la tarea de manera más directa, en tanto se espera que hayan sido formados en el conocimiento del texto escrito.

La pertinencia de una asignatura como Psicolingüística en el currículo de formación de docentes radica, entonces, en que esta disciplina aborda los mecanismos de procesamiento que se llevan a cabo en las tareas de comprensión y producción textual. Además, abre las posibilidades al diseño de nuevas investigaciones, tanto de diagnóstico como de intervención, para el desarrollo de estas habilidades. Evidentemente, existe una multiplicidad de libros, tesis y otros materiales que conceptualizan estos conocimientos; sin embargo, pueden resultar demasiado extensos y con un nivel de elaboración complejo para las dinámicas educativas del ámbito universitario, donde los estudiantes deben aprender una multiplicidad de contenidos en un tiempo reducido. Por tanto, se propone incluir dentro de la asignatura de Psicolingüística artículos resultado de investigaciones sobre procesos de comprensión

y producción de textos en estudiantes de educación básica secundaria y superior. Como quedará de manifiesto, estos documentos contienen un apartado de fundamentación teórica que permite a los docentes en formación aprender sobre los postulados que reconocidos autores han propuesto en la materia. Asimismo, incluyen el recuento del proceso de intervención en el que aplican directamente la teoría psicolingüística en contextos reales de enseñanza, de modo que el texto mismo trasciende la conceptualización teórica para que los futuros profesores logren usar efectivamente los conocimientos de psicolingüística en sus propios procesos de lectura y escritura y, posteriormente, en su ejercicio profesional.

3. El género discursivo desde la perspectiva de la LSF

Desde la LSF, Martin y Rose (2012) sostienen que el género es un «proceso social, orientado a objetivos y realizado en etapas» (p. 54). Como «proceso social», el género se realiza en las tres dimensiones del registro: campo, tenor y modo. Las investigaciones de Martin y Rose (2007) señalan que el género de los textos académicos se inscribe en el campo de la ciencia; el tenor comprende relaciones de autoridad académica entre el lector, el escritor y los autores citados en el texto; el modo se basa en un formato de escritura abstracto, técnico y con alta densidad conceptual. Con respecto a los «objetivos», los textos académicos y científicos tienen como propósito común gestionar el conocimiento, de manera que sea asequible a nuevos miembros de la comunidad académica, pero también, para que otros autores puedan discutirlo y aplicarlo en distintos contextos. Desde la perspectiva de Veal (2000) los textos de carácter científico que circulan en el entorno escolar persiguen básicamente dos objetivos: el primero es construir explicaciones de los fenómenos a partir de la observación y la experimentación; se trata de construcciones teóricas dinámicas y en desarrollo que construyen razones acerca del cómo y el porqué de las cosas. El segundo objetivo es almacenar cuerpos de conocimiento científico para generar una imagen de cómo es el mundo.

Estas características permiten enmarcar como familia de géneros académicos los artículos de investigación que circulan en las aulas universitarias. Sin embargo, se trata de una caracterización demasiado general que requiere ser delimitada a través de la «realización en etapas», es decir, la forma como se despliega la información en estos grupos de textos. A partir de la propuesta de Veal (2000), Martin y Rose (2007; 2008) construyen una lista específica de géneros discursivos para la gestión del conocimiento científico que se observa en la siguiente tabla:

Género	Propósitos	Estadios comunes	Tipo
Reporte descriptivo	Clasificar y describir elementos del mundo natural y social	Clasificar – describir	descriptivos, clasificatorios y composicionales.
Explicación	Explicar procesos del mundo natural y social	Fenómeno – explicación	secuencial, factorial, consecucional y condicional.
Reporte técnico	Recuento de experimentos y observaciones	Problemas técnicos – método – resultados – recomendaciones	

Tabla 1. *Clasificación de géneros discursivos para la gestión del conocimiento científico*. Fuente: Adaptado de Martin y Rose (2007).

En los documentos objeto del presente estudio, es frecuente encontrar reportes descriptivos y explicaciones como fases en la construcción de los reportes de investigación. Así, los artículos que serán descritos en lo sucesivo corresponden con lo que Martin y Rose (2008) denominan como «macrogénero», es decir, géneros compuestos de otros géneros. En este sentido, el conocimiento no corresponde únicamente con un único proceso descriptivo, explicativo o procedimental, sino que se construye gracias a la confluencia de todos estos discursos.

Para la identificación de las fases que construyen cada uno de los géneros discursivos, se toman en cuenta los elementos lingüísticos que corresponden principalmente a los sistemas de *ideación*, *conjunción*, *periodicidad* y *valoración* (Martin & Rose, 2007). La *ideación* corresponde con el contenido del discurso en términos del campo de la actividad que está siendo descrita y se realiza principalmente a través de los sustantivos que se reiteran en el texto. La *conjunción* evidencia las relaciones que van tejiendo las ideas: adición, causalidad, temporalidad, etc., a través de los conectores lógicos. La *periodicidad* determina el ritmo del discurso al delimitar las fases de despliegue del contenido, lo cual se logra especialmente gracias a los términos en posición inicial de párrafo. La *valoración* evidencia los puntos de vista y el compromiso del autor frente al contenido expuesto, así como el diálogo con otros autores, lo cual se logra con el uso de citas.

4. El género en los artículos de investigación en psicolingüística

Los textos seleccionados para andamiar la formación profesional de profesores de lengua castellana para la educación básica, media y superior son producto de una pesquisa a través de repositorios electrónicos —Dialnet y Scielo—. A partir de los resultados de la búsqueda, se optó por trabajar con el contenido disponible en revistas

científicas en lugar de libros teóricos, debido a que es un formato de menor extensión y de acceso libre; además, en estos materiales ya ha sido elaborado el proceso de transposición didáctica requerido en el entorno educativo, al recolectar las teorías de los autores con mayor relevancia y explicarlas de manera sintética. En este sentido, se trabajó con 51 textos que reportan, desde una perspectiva psicolingüística, estudios sobre la comprensión y producción de textos no narrativos en lengua castellana, en estudiantes desde el 3° grado de escuela primaria — quienes ya han adquirido el dominio del código— hasta los niveles de formación profesional; todos son textos publicados en español, de manera que sea factible su análisis estructural. Se excluyen textos sobre comprensión y producción textual en lengua extranjera y sobre estos procesos en estudiantes con necesidades educativas especiales, como un mecanismo para delimitar la investigación —aunque es evidente la necesidad de incluir estos contenidos en los programas de formación de docentes—. Se encontró un énfasis mayor en la temática relacionada con la comprensión lectora (36 artículos) y otros aspectos vinculados con ella, como la memoria y la habilidad inferencial (3 artículos); por el contrario, el número de estudios sobre procesos escriturales es bastante reducido (11 artículos); por otra parte, solo uno de los textos aborda al mismo tiempo tanto la lectura como la escritura.

Si bien los 51 artículos analizados comparten las fases descritas por Martín y Rose (2008) —resumen, introducción, detalles del experimento, resultados y discusión, conclusiones y referencias—, el contenido y el desarrollo de la información obligan a una subclasificación: 21 artículos de revisión bibliográfica, que corresponden a los descritos por Veel (2000) como aquellos que almacenan el conocimiento científico, y 30 artículos informe de investigación.

A continuación, se describirán las particularidades de cada uno de estos géneros, tanto a nivel de las fases de realización como del contenido expuesto, de manera que se evidencie cómo operar con estos materiales para acceder al conocimiento de los procesos de comprensión y producción textual en las aulas de Licenciatura en Lengua Castellana desde una perspectiva psicolingüística.

4.1. El género «artículo de revisión bibliográfica»

Este tipo de textos corresponden con la definición de Veel (2000) en tanto recopilan el saber disponible en una determinada ciencia. Con respecto al campo del conocimiento particular de la psicolingüística en el que se inscriben, 13 artículos abordan el problema de la comprensión lectora y explican: su definición (León, 1991; León & Madruga, 1989; Monroy & Gómez, 2009), su evaluación (Ibáñez, 2012), los modelos teóricos (Canet, Andrés, & Ané, 2005; García, 1993; Herrada & Herrada, 2017; Perales & Vega, 2016; Riffo, 2016; Tijero, 2009) y su relación con el aprendizaje (Alfaro, 2010; Louwerse, 2004; Roldán, 2019). El estudio de la producción textual solo se trabaja en 4 de los artículos revisados (Álvarez & Ramírez, 2006; Martínez, 2010; Pérez, 2014; Rienda, 2016); y 4 artículos más desarrollan el vínculo entre la comprensión lectora, la memoria (Romero & Hernández, 2011), la inferencia (González, 2017) y la gramática (Barón, 2008; D'Alessio & Jaichenco, 2016). Solo uno de los artículos asume el estudio tanto de la comprensión como de la producción (Sologuren, 2020). Este predominio de

las investigaciones en lectura con relación a la escritura es explicado por Molinari (2005) quien señala que existe un mayor control de las variables que determinan la comprensión, lo que facilita el diseño de los experimentos y la validez de los resultados. Estos resultados permiten, a los programas de formación de maestros, determinar qué tipo de contenido relacionado con la comprensión y producción textual, debe ser incluido en el currículo de la asignatura Psicolingüística.

En cuanto al tenor, la posición de los autores consiste en actuar como recopiladores de la información, ya que ninguno de ellos está presentando su propia teoría, por lo que su papel es desplegar de una manera sintética e interconectada las propuestas de autores reconocidos que han ganado aceptación en el contexto académico. En relación con el modo, los artículos se caracterizan por la multiplicidad de cláusulas proyectivas con las que se incluye la voz de otros autores; estas suelen aparecer en posición inicial del párrafo orientando las fases del texto, cada fase corresponde a la descripción de la teoría de un autor. También es común la presencia de conjunciones de comparación y adición que permiten relacionar las distintas teorías.

Como todo artículo publicado en revistas científicas, la revisión bibliográfica incluye un resumen que responde a la intención particular de este tipo de textos de divulgar el conocimiento para que dialogue con los trabajos de otros autores. En este caso, se resalta la tarea de recopilar las distintas teorías, de modo que no se espera un ejercicio investigativo que siga los parámetros del método científico. El resumen puede catalogarse dentro del género descriptivo, pues contiene los aspectos más determinantes de la investigación: el objetivo, la alusión al referente teórico, una breve descripción de la metodología y los resultados más generales.

El apartado introductorio es usado para construir el contexto o el problema en el cual se enmarca el asunto a tratar; a partir de este contexto se deriva el asunto central y se presenta de una manera muy general, a modo de anticipación. Obsérvese el siguiente ejemplo:

Fases del texto	Desarrollo de la información
<p>1. Introducción</p> <p>La comprensión constituye uno de los procesos más complejos mediante el cual adquirimos conocimiento. (...) se alcanza a través de la <i>reconstitución</i> que realiza el lector de la <i>información implícita</i> necesaria para la elaboración de una representación coherente del texto por medio de inferencias.</p>	<p>Definición que enmarca el tema central.</p>
<p>Las inferencias permiten añadir, sustituir, integrar u omitir información necesaria (...)</p>	<p>El tema a desarrollar deriva de la definición anterior.</p>

Si bien es clara la importancia que tiene la inferencia , <u>no existe acuerdo</u> en cómo se concibe, (...)	Se identifica el <u>problema</u> .
<u>Este trabajo pretende</u> dilucidar cuál es el <u>concepto de inferencia</u> que subyace a dos modelos de comprensión:	Aparecen los <u>objetivos</u> de la investigación que buscan resolver el <u>problema</u> .

Tabla 2. *Patrones de realización para la introducción de un artículo de investigación* Fuente: González (2017).

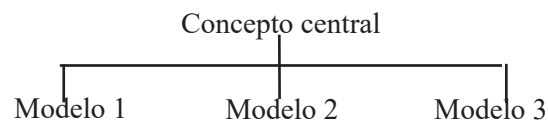
Como ya se mencionó, al tratarse de textos de revisión conceptual, las fases están determinadas por la aparición de los autores o teorías citadas y estos suelen ubicarse en posición inicial del párrafo o incluso como subtítulos. Además, generalmente están acompañadas por la cláusula proyectiva, en donde cada fase suele incluir un reporte descriptivo con el que se detalla la teoría de los distintos autores, como se observa en el siguiente segmento:

Fases del texto	Desarrollo de la información
<p>1. El modelo de documentos</p> <p>Desde una perspectiva cognitiva, la teoría del modelo de documentos es...</p> <p>El uso del término 'documento' denota...</p> <p>El modelo de documentos señala...</p>	<p>En posición inicial aparecen de manera recurrente los términos que llevan la carga conceptual de este primer segmento.</p>
<p>2. La polifonía enunciativa</p> <p>Entre los postulados centrales de la polifonía enunciativa...</p> <p>Como apunta Maingueneau (1987), el locutor puede construir distintos niveles de representación de otras voces ...</p> <p>Sobre una base Lacaniana e interdiscursiva, Authier (1982, 1984) postula la heterogeneidad como una noción de orden más general...</p> <p>La caracterización del discurso referido y su textualización...</p> <p>En resumen, los estudios enunciativos...</p>	<p>La segunda fase desarrolla el segundo modelo de comprensión, pero lo elabora con proformas léxicas y <u>citación a otros autores</u>.</p>

<p>3. La Teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico Funcional</p> <p>Como señala Kaplan (2004), la Valoración...</p> <p>En las secuencias de ACTITUD...</p> <p>La red sistémica del COMPROMISO...</p> <p>Sin embargo, algunos estudios recientes realizados en México...</p> <p>Un elemento clave de estos estudios mexicanos...</p>	<p>El segmento final es menos homogéneo con respecto a los anteriores y requiere del lector cierto conocimiento de la teoría para determinar la relación de conectividad entre los términos. Además, se incluye una nueva fase donde se describe la teoría en relación con un nuevo contexto.</p>
---	---

Tabla 3. *Patrones de realización para el desarrollo del contenido de un artículo de investigación.* Fuente: Perales y Vega (2016).

Con la información así presentada, es posible elaborar un mapa conceptual donde se presenta el concepto reseñado en el primer nivel de jerarquía, los autores o teorías citadas, en el segundo nivel y las elaboraciones conceptuales en el tercer nivel.



Al interior de cada una de las fases, la información se organiza a partir de distintos mecanismos:

—Definiciones de los conceptos que construyen el tema central: comprensión, producción, memoria, inferencia, competencia. En ellas predomina el uso de verbos existenciales:

(1) «el resumen es un proceso que permite la construcción de la macroestructura semántica del texto a partir de la extracción del meollo o idea nuclear» (Sologuren, 2020, p. 4).

—Comparaciones entre las teorías o la visión de los autores. Se evidencian en la presencia de conjunciones comparativas:

(2) «Camps y Ribas (2000) incorporan **igualmente** el papel del lector, destinatario del mensaje escrito y, por tanto, componente y condicionante integrado en el proceso desarrollado por el escritor» (Rienda, 2016, p. 882).

—Argumentos basados en los resultados de investigaciones que usan cláusulas proyectivas:

(3) «Varios trabajos de tipo experimental con técnicas conductuales **proporcionan evidencia** a favor de la hipótesis de que los lectores elaboran una representación del lugar en el que ocurren los eventos de una historia o descripción» (Riffo, 2016, p. 213).

La presencia de estos elementos demuestra que el conocimiento científico no es único ni acabado, y que no existe una verdad universal en la forma como se comprende y produce el lenguaje. Por el contrario, cada autor construye los conceptos desde perspectivas particulares.

Las conclusiones retoman los datos expuestos y los evalúan en función del objetivo planteado, lo cual implica la inclusión de valoraciones por parte del autor, como ocurre en el siguiente caso:

Fases del texto	Desarrollo de la información
<p>4. Conclusiones</p> <p>A lo largo de este artículo se han abordado los trabajos que, han investigado qué rol tiene la morfología durante el acceso a la palabra escrita (...)</p> <p>(...) <u>Estos permiten concluir que los morfemas son unidades de acceso y representación en el léxico ortográfico mental...</u></p>	<p>Los primeros párrafos retoman el objetivo central del artículo y los <u>hallazgos más generales</u>.</p>
<p>El número de trabajos que ha analizado el rol de la morfología en la lectura inicial <u>es escaso</u> (...). Un análisis profundo de estos estudios evidencia dos <u>problemas adicionales</u> que dificultan extracción de conclusiones....</p> <p><u>El primero concierne a la</u> definición del objeto de estudio. (...)</p> <p><u>El segundo problema concierne a la población</u> (...)</p>	<p>Los párrafos siguientes presentan la <u>evaluación</u> del autor frente a la realidad descrita.</p>
<p>Resulta evidente, entonces, <u>a partir de este análisis</u>, la necesidad de avanzar en la investigación (...)</p> <p>La existencia de un número mayor de trabajos (...) <u>permitirá</u>, discutir la importancia de esta como recurso para la enseñanza de la lectura.</p>	<p>Y finaliza con la <u>proyección hacia otros estudios</u>.</p>

Tabla 4. *Patrones de realización para la estructura de las conclusiones de un artículo de investigación.* Fuente: D’Alessio y Jaichenco (2016).

Los artículos expuestos en este apartado constituyen un corpus de materiales pertinentes para ingresar como herramientas en el aprendizaje de la psicolingüística, ya que exponen las teorías relacionadas con el proceso de comprensión y producción de textos. La relevancia de estos textos es mayor porque autores ya realizaron el ejercicio de recopilación de los materiales y luego lo sintetizaron y presentaron como un corpus susceptible de ser complementado y aplicado.

4.2. El género «artículo de investigación»

Como ciencia experimental, la psicolingüística no se limita a describir los hechos del mundo, sino que los evalúa y replantea gracias a la observación de la conducta lingüística de los hablantes en situaciones controladas. En este sentido, se encontraron 29 artículos que amplían la frontera del conocimiento al diseñar una prueba, determinar parámetros de medición y arrojar conclusiones sobre el procesamiento del texto escrito. Al igual que los textos de revisión conceptual, en los artículos de investigación predomina el campo de la comprensión, la cual es abordada por 23 de los textos identificados; solo los 7 restantes trabajan la producción escrita.

Los artículos encontrados incluyen un reporte descriptivo para definir el término desde su fundamentación teórica; luego, aparecen explicaciones que involucran la relación entre la comprensión, el aprendizaje y la memoria (Barguetto, 2020; Borzone, 2005; Campos, Contreras, Riffo, Véliz & Reyes, 2013; García Madruga & Fernández, 2008; Gómez, Vila, García Madruga, Contreras & Elosúa, 2013; López, 2021; Sotelo, Matalinares, Arenas & Caycho, 2012; Pellicer, 2006; Zárata, 2018), revisan y proponen pruebas de comprensión lectora (Elosúa, Gutiérrez, García Madruga, Luque & Gárate, 1996; Farias, 2008; Neira & Castro, 2013; Tapia y Luna, 2010), diagnostican las falencias en un grupo de estudiantes (Sánchez, 1998) y revisan el papel de la sintaxis (Zunino, 2016, 2017, 2019). En cuanto a los siete textos relacionados con los procesos escriturales, estos se conciben como procesos vinculados con el aprendizaje (Ramírez, 2010), la gramática (Delicia, 2011; Torres & Boces, 2012), se revisan los conocimientos sobre puntuación (Roselló, 2013), el papel de la competencia oral (Martínez, 2015) y se evalúan las consignas de algunas tareas académicas (Santiago, 2015). Cabe resaltar que 6 de los artículos corresponden a trabajos de intervención para el desarrollo de la comprensión (Canales, 2008; Cornejo, 2002; García Madruga, Cordero, Luque & Santamaría, 1994; Pedroza & Bernal, 2007; Wannmacher & Rodrigues, 2014) y la producción de textos (Moreno, 2020).

El rol que juegan los autores de este tipo de textos es mucho más activo que en los artículos de revisión conceptual, puesto que además de recopilar aspectos teóricos para fundamentar su estudio, diseñan el experimento, lo aplican, sistematizan, evalúan los resultados a la luz de la teoría y, finalmente generan nuevo conocimiento. En cuanto al formato del texto, además del componente teórico que suele explicar de manera sintética y sistemática algunos datos de autores reconocidos, también se explica, con cierto nivel de detalle, los aspectos propios de la

experimentación, esto es, se describe la población, se relaciona el proceso de experimentación, se presentan los resultados con diagramas estadísticos y se generan las conclusiones.

Estos documentos también siguen las fases identificadas por Martin y Rose (2008) para los artículos de investigación, aunque con una serie de parámetros que permiten ubicarlos dentro de un subgénero distinto al de los artículos de revisión. De nuevo, al ser publicados en una revista científica, los artículos inician con un resumen que presenta objetivos orientados a revisar, cotejar o evaluar desde la teoría los procesos cognitivos vinculados con la comprensión y producción del material escrito; también se mencionan los rasgos esenciales de la población objeto, se incluye una síntesis del proceso y se alude a los resultados obtenidos.

Al igual que los artículos de revisión conceptual, los artículos de investigación suelen continuar con un segmento introductorio en el que plantean el problema a tratar y, derivado de este problema, se propone el objetivo de la investigación. Algunos de los artículos usan el segmento introductorio para aludir brevemente a la teoría de base previa a la experimentación. En el siguiente segmento se evidencian los patrones recurrentes de la introducción.

Fases del texto	Desarrollo de la información
1. INTRODUCCIÓN La <u>lectura</u> es una habilidad fundamental en el desarrollo de una persona, (...)	Se parte de una <u>conceptualización</u> teórica.
Sin embargo, la comprensión lectora no es siempre lograda del todo (OCDE, 2009, MINEDUC, 2010, 2011), por lo que <u>su medición</u> se vuelve necesaria en las distintas etapas escolares.	Se evidencia un problema que <u>justifica</u> la puesta en marcha del ejercicio investigativo.
<u>En Chile</u> , se ha producido una serie de <u>instrumentos</u> estandarizados <u>para medir</u> el nivel de comprensión lectora en escolares. (...)	Se suele incluir una breve <u>descripción</u> del contexto.
El <u>objetivo</u> de este trabajo es determinar los niveles de comprensión lectora que mide CLP (...).	El <u>objetivo</u> suele estar explícito.
Para ello, <u>se analizarán</u> dos niveles de la prueba CLP. (...) Para el análisis, <u>se clasificaron</u> las preguntas de las dos formas de cada nivel de acuerdo con el <i>modelo</i> de evaluación de la comprensión lectora de Riffo y Véliz (2011) (...).	Se describe brevemente el <u>proceso</u> y se alude a la <i>teoría</i> de base.

Tabla 5. Patrones de realización para la introducción de un artículo de investigación. Fuente: Neira y Castro (2013).

En el desarrollo del contenido, antes de las conclusiones, se presentan regularmente tres tipos de datos: en principio, se tiende a ampliar la descripción del problema. Luego, se expone una síntesis de la teoría en la que se sustenta el trabajo investigativo y de dónde se van a tomar los elementos necesarios para el diseño de la prueba y su evaluación. Este segmento puede ser extenso, puesto que incluye un estado del arte de los trabajos realizados en torno al mismo tema. Su estructura se asemeja al desarrollo del contenido de los artículos de revisión conceptual que suelen incluir la alusión a teorías al inicio de las oraciones, como se observa en los siguientes fragmentos:

Fases del texto	Desarrollo de la información
La <u>comprensión lectora</u> es una tarea cognitiva que entraña gran complejidad (Kintsch, 1998) (...)	Conceptualización a través de <i>cláusulas proyectivas</i> .
Desde la perspectiva de la <i>Psicología Cognitiva</i> , la <u>comprensión lectora</u> se explica como el resultado de un conjunto de procesos mentales	
Como señala Kintsch (1998), la actuación de la MO durante la <u>comprensión</u>	

Tabla 6. *Patrones de realización para el desarrollo del contenido de un artículo de investigación*. Fuente: Gómez, García Madruga, Contreras y Elosúa (2013).

Al interior de estos apartados se encuentran segmentos de carácter enumerativo (4), consecucional (5) y comparativo (6):

(4) «La memoria operativa cumple tres funciones importantes en la lectura: **a)** actúa como almacén de trabajo...; **b)** permite las conexiones semánticas...; y **c)** es la fuente de los recursos cognitivos (...))» (García Madruga, 2008, p. 135).

(5) «Bajo tales condiciones, la longitud y complejidad de las oraciones que conforman el texto tienen importantes **consecuencias** para el desempeño lector» (Campos, Contreras, Riffo, Véliz & Reyes, 2013, p. 138).

(6) «Los sujetos más competentes, **a diferencia de** los primeros, son sensibles en su recuerdo al grado de importancia de la información...» (Sánchez, 1998, p. 38).

La segunda fase corresponde con la información general del experimento: mediante un formato descriptivo se presentan los datos de la población, generalmente en términos de edad y grado de escolaridad; también se señalan

los materiales, que corresponden a una prueba tomada o adaptada de otros estudios o diseñada por los mismos autores. Se incluyen, además, los pasos y condiciones a través de los cuales se llevó a cabo el experimento. Por lo regular, esta información está dividida a través de subtítulos, como se observa en el siguiente segmento:

Fases del texto	Desarrollo de la información
<p>2.1.1. <i>Participantes:</i> Participaron de este experimento 70 informantes. Las <u>edades</u> variaron entre 22 y 63 años. Los <u>niveles de escolarización</u> formal variaron entre 12 y 18 años.</p>	<p>Se presenta <u>edad</u> y <u>nivel de escolaridad</u> de los participantes.</p>
<p>2.1.2. <i>Materiales:</i> Se utilizaron seis <u>textos</u> dos de cada tipo textual: narrativo, expositivo y argumentativo. (...)</p> <p>Para todos los <u>textos</u> se diseñó un cuestionario conformado por dos preguntas cerradas (Sí/No/No se sabe) de comprensión general (...)</p> <p>Al final de cada <u>cuestionario</u>, se incluyó la pregunta presentada en (8) (...)</p>	<p>Se describe el <u>material usado para la prueba</u>.</p>
<p>2.1.3. <i>Procedimiento:</i> <u>Las pruebas fueron administradas</u> en soporte papel tanto de modo individual como colectivo. (...) En todos los casos, se <u>presentó la consigna</u> por escrito al inicio de cada ejercicio. El participante debía <u>leer el texto</u> (...). El texto siempre <u>permanecía</u> a su disposición (...).</p>	<p>Se enumeran las condiciones de la prueba con <u>oraciones transitivas</u>.</p>

Tabla 7. *Patrones de realización para la metodología de un artículo de investigación.* Fuente: Zunino (2016).

Antes de pasar a las conclusiones, todos los textos describen los resultados de la experimentación. Es frecuente encontrar datos y fórmulas estadísticas en la presentación de los resultados, con lo cual se aumenta el grado de validez del estudio. Los datos suelen ser comparados en aras de comprender con mayor claridad el fenómeno.

En este género discursivo, las conclusiones también resuelven el objetivo propuesto en la introducción, y se orientan a puntualizar los hallazgos en función de su aporte para la psicolingüística, ora confirman los resultados de otras investigaciones, ora otorgan claridad a un fenómeno que ha sido poco estudiado. Obsérvese el siguiente ejemplo:

Fases del texto	Desarrollo de la información
En este trabajo se ha intentado <u>construir una taxonomía</u> de las habilidades específicas implicadas en las preguntas de comprensión crítica (...)	Retoma el <u>objetivo</u>
Según los datos apartados, <u>las dos terceras partes del total</u> de preguntas críticas en los libros de texto de educación secundaria evalúan habilidades críticas que se sustentan en el enfoque cognitivo. (...)	Resultados con mayor <u>frecuencia de aparición</u> .
Por otro lado, los análisis muestran que <u>solo cerca del 5%</u> del total de preguntas en los libros de texto son de literacidad crítica.	Resultados con menor <u>frecuencia de aparición</u> .
Las habilidades críticas con base cognitiva (psicolingüística) pueden ayudar a los lectores (...); <u>en cambio</u> , las que se sustentan en la literacidad crítica ayudan a cuestionar el texto. Además, (...) De modo general, también se observó que a nivel de habilidades específicas <u>no hay diferencias</u> marcadas entre las preguntas críticas formuladas en los libros de texto del Mineduc y en las editoriales privadas.	Compara los resultados
Finalmente, cabe resaltar que en el presente estudio se identificó una lista de subhabilidades de lectura crítica según distintas perspectivas, pero esta <u>no es definitiva ni concluyente</u> . Ello sugiere <u>dos líneas de investigación futuras</u> . (...)	Proyecciones para futuros trabajos. Demuestra conciencia de las limitaciones de la investigación.

Tabla 8. *Patrones de realización para las conclusiones de un artículo de investigación*. Fuente: Zárata (2018).

Este género discursivo es altamente pertinente para ser incluido en el aula universitaria de formación de docentes de lengua castellana, pues además de recopilar una serie de teorías psicolingüísticas que explican el procesamiento del texto escrito, materializan la posibilidad de usarlas en procesos reales de investigación. Así,

los estudiantes no solo están adquiriendo el conocimiento científico, sino que también se familiarizan con la tarea de hacer ciencia. Varios de los experimentos que se recopilan en estos artículos pueden ser aplicables en otros contextos, de manera que el aprendizaje en la universidad no se limite a la recopilación de teorías susceptibles de ser olvidadas y propenda a la formación real de investigadores capaces de enfrentar las transformaciones del sistema escolar y de la sociedad en la que se encuentran inmersos.

5. Orientaciones para una aplicación didáctica desde la pedagogía de género

Hasta ahora se ha intentado una revisión somera —por cuestiones de espacio— de los géneros investigativos con los que circula el conocimiento de la psicolingüística; además, se ha resaltado su pertinencia para ser incluidos como material de estudio en el aula de formación de licenciados en lengua castellana, ya que sintetizan los constructos teóricos y los aplican directamente a procesos de investigación. En este apartado se ejemplifica la forma cómo, desde la pedagogía de género discursivo, es posible estructurar estas lecturas. El objetivo central del trabajo didáctico desde esta perspectiva es enseñar a leer a los estudiantes de los programas de Licenciatura en Lengua Castellana de manera autónoma apuntando a dos variables: 1. el conocimiento de la estructura textual, puesto que cuando se conocen las características del género, se sabe qué esperar en términos de objetivos de lectura y 2. el contenido propio del currículo, en este caso, la psicolingüística como disciplina que estudia los procesos que intervienen en la adquisición de conocimiento a partir del texto escrito.

La propuesta de la pedagogía de género discursivo se concibe como un «paseo por el texto», es decir, el reconocimiento de su estructura global. Esto se logra con la lectura de los títulos, los subtítulos y las primeras oraciones de cada párrafo. Esta fue la estrategia utilizada a lo largo de este trabajo para identificar las fases del género discursivo. Posteriormente, se pasa a la lectura detallada, en la cual se toman en consideración otros aspectos, como los términos reiterativos, las conjunciones y las marcas de valoración; es decir, se completa la información aportada anticipada por los subtítulos.

A continuación, se presenta un segmento del artículo de Moreno (2020) para señalar el proceso de identificación del despliegue de los datos en el texto. La columna de la izquierda corresponde con el texto original; la columna en el medio marca los aspectos globales que construyen la estructura y el asunto general; la última columna resalta los términos más específicos que construyen el contenido de manera detallada. La propuesta de trabajo en el aula se basa en ayudar a los estudiantes a reconocer las marcas discursivas que construyen los temas y subtemas del texto, la estructura textual y las marcas de valoración.

Fases del texto	Contenido global	Recursos léxicos de realización
<p>En relación con los procesos de escritura, el modelo psicolingüístico escritural de Flower y Hayes propone tres fases, a saber: la planificación, la textualización y la revisión, las cuales, desde la <i>perspectiva cognitivista</i>, coadyuvan en la adquisición y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el escritor.</p>	<p>En este párrafo, se enmarca un nuevo contexto, sintetiza y anticipa el contenido de los siguientes párrafos, de modo que el lector puede apoyarse sobre él y sabe qué tipo de contenido esperar.</p>	<p>Los términos en cursiva construyen el contexto.</p> <p>Los términos subrayados van a abrir los párrafos siguientes para ampliar cada concepto.</p>
<p>La planificación ostenta un valor enorme, <u>ya que</u> es en esta primera etapa en donde el escritor planea y delimita su trabajo escritural; desde esta óptica y siguiendo a Flower y Hayes (1981) «los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura» (p. 372); <u>así mismo</u>, en esta fase se gestan, según Flower y Hayes (1981), una serie de subprocesos tales como la generación de las ideas a partir de la MLP, la organización de la información y la formulación de propósitos y objetivos procedimentales y sustantivos, (...). Dentro de la planificación se encuentran como estrategias cognitivas, de acuerdo con Álvarez (2010), la <u>selección</u> de la información en función del problema retórico, la <u>formulación</u> de objetivos, la <u>organización</u> y <u>jerarquización</u> de la información, la elaboración de esquemas. <u>Así mismo</u>, esta fase contempla estrategias metacognitivas tales como: «<u>supervisar</u> el plan y las estrategias, <u>diseñar</u> el plan que se piensa seguir, <u>seleccionar</u> las estrategias personales adecuadas, <u>observar</u> cómo está funcionando el plan, <u>buscar</u> estrategias adecuadas en relación con el entorno y <u>revisar</u> las estrategias». (p. 53).</p>	<p>Explicación de la primera fase anunciada en el párrafo anterior.</p> <p>Formato descriptivo.</p>	<p>El uso del punto seguido es escaso, pero los <u>conectores</u> ayudan a segmentar el contenido para añadir bloques de información.</p> <p>Las características de la “planificación” están sustentadas por los <u>verbos nominalizados</u> y en <u>infinitivo</u> que indican las acciones a realizar por el escritor.</p>

Tabla 9. Despliegue de la información general de un artículo de investigación. Fuente: Moreno (2020).

El segmento anterior presenta elecciones léxicas que ordenan la información de una manera sistemática, tejiendo cada idea según parámetros regulares como los identificados por Martin y Rose (2012); estos patrones de géneros descriptivos y explicativos son usados en casi la totalidad de los textos de Moreno (2020), Monroy y Gómez (2009), Louwerse (2004), Sologuren (2020) y Borzone (2005). Sin embargo, también se encuentran otros donde las marcas discursivas no son tan claras, por lo que el texto se torna como un tejido de ideas que se entrelazan unas a otras sin que al final sea posible generar un esquema homogéneo con ellas. Obsérvese el caso de Alfaro (2010) cuyo texto, además de carecer de subtítulos, no cuenta con los elementos suficientes para enmarcarlo dentro de alguno de los textos ya descritos por la pedagogía de género discursivo.

Fases del texto	Contenido global	Recursos léxicos de realización
<p>Continuando con la <i>argumentación</i> aquí desarrollada demos otro paso: hacia el vertiginoso <i>espacio sociocultural</i> para apreciar la desembocadura del proceso de comprensión y conocimiento de la LECTURA científica.</p>	<p>El inicio del párrafo señala el campo general del conocimiento en el que se inserta, y además explicita que se trata de una argumentación.</p>	<p>El término en cursiva determina la intencionalidad del texto. Las palabras subrayadas en negrilla corresponden con el tema central.</p>
<p>El esquema mental, al ser el resultado de la imbricación de <i>vivencias y conocimientos</i>, nos presenta el problema de la <i>intersección</i> entre la dimensión <i>individual</i> y la <i>esfera social</i>. Los <i>conocimientos y vivencias</i> no son producto del aislamiento del individuo sino todo lo contrario: son el resultado de su <i>interacción</i> con los demás <i>individuos</i> y con la <i>realidad</i> en general. Es con los otros y por los otros que <i>vivimos y conocemos</i>.</p>	<p>Se desarrolla la idea del conocimiento como esquema mental fruto de la interacción entre el individuo y la sociedad.</p>	<p>La conexión entre ambos segmentos se presenta tanto por la <i>reiteración de términos</i> como por la presencia de <i>proformas léxicas</i>.</p>

<p><u>Mas esa interacción</u> con los demás que propicia <u>vivencias y conocimientos</u> se encuentra mediada DISCURSIVAMENTE, como lo explicó el filósofo francés Michael Foucault, quien <u>además</u> añadió que las relaciones entre los individuos están signadas por el afán de <i>poder</i>, el cual se expresa a través de los DISCURSOS con los que buscan dirigir la conducta uno del otro y viceversa.</p>	<p>Pero la interacción se encuentra mediada por el lenguaje. La interacción está determinada por el afán de poder.</p>	<p>La conjunción «mas» se inserta para introducir una advertencia que conecta la idea general del contexto con la idea particular desarrollada por el autor. Esta idea central se realiza a través de los términos «lenguaje» y «poder».</p>
<p><u>De ahí que</u> el discurso sea <i>poder</i>. Tal es el fundamento de la concepción sociocultural de la LECTURA y que representa un paso adelante en la comprensión de la complejidad de TAL PRÁCTICA.</p>	<p>Por tanto, el lenguaje es un instrumento de poder.</p>	<p>Uso de PROFORMAS LÉXICAS que aluden al concepto central desarrollado por el autor.</p>

Tabla 10. *Despliegue de la información general de un artículo de investigación.* Fuente: Alfaro (2010).

La cuestión, entonces, es conocer la estructura general y, a partir de allí, determinar las elecciones léxicas que en cada caso van construyendo el contenido específico del texto. Esto permitirá a los estudiantes aprender sobre el procesamiento del texto escrito, tanto para mejorar sus propias habilidades como para transferirlos al aula de educación básica, media y superior.

6. Conclusiones

El presente artículo pasó revista a géneros investigativos que construyen el conocimiento de la psicolingüística relacionados con la comprensión y producción textual en niveles de educación básica y superior. La elección de estos materiales responde a su pertinencia para conseguir los objetivos de aprendizaje que la sociedad demanda del licenciado en lengua castellana. Se encontró que existen dos subgéneros: el artículo de revisión conceptual y el artículo de investigación. El primero recupera el corpus de conocimiento existente en el área y el segundo avanza en la comprensión del fenómeno del lenguaje a partir de la experimentación. En cuanto a las fases, comparten lo propuesto por Martín y Rose (2007), aunque con un mayor predominio en la reflexión teórica en el primero y la presencia de datos estadísticos en el segundo. A nivel del campo, resaltan los estudios sobre comprensión lectora por encima de aquellos relacionados con procesos escriturales. En su mayoría, los textos presentan herramientas discursivas claras, como la marcación de las fases a partir de los elementos en posición inicial, el uso de verbos

copulativos para las definiciones o los conectores de contraste para la comparación y la adición. Entretanto, existen también textos que no siguen explícitamente estos parámetros, de modo que se requiere un proceso de acompañamiento más cercano para ser usados como material de estudio en las aulas de las carreras de Licenciatura en Lengua Castellana.

El andamiaje para la lectura y la escritura de estos textos en la universidad se inicia, con la identificación de los materiales pertinentes para la formación profesional que respondan a los requerimientos sociales del campo específico del saber. En el caso de la psicolingüística, es útil, e incluso indispensable, trabajar desde el metalenguaje, es decir, comprender un texto sobre comprensión o escribir un texto sobre el proceso de producción textual. Es posible, inclusive, que tanto los ejercicios de lectura como de escritura, se enmarquen en una dinámica investigativa para la que uno de los textos objeto de estudio puede servir de modelo. En este orden de ideas, es indispensable construir un proceso de intervención en el que los estudiantes sean instruidos de manera explícita en la estructura textual, de modo que se familiaricen con el formato y sepan qué esperar con respecto a la forma como se despliega la información; esto facilita el aprendizaje y operatividad del contenido y, además, fortalece una conciencia del lenguaje que puede ser transferida a la lectura y escritura de textos en otros contextos.

Queda pendiente la revisión del género de los libros teóricos que recopilan los estudios de los autores ampliamente reconocidos en el campo y compararlos con los estudios sobre comprensión y producción textual en el nivel medio y superior que corresponden con otras perspectivas teóricas. De acuerdo con Perales y Vega (2016) se requieren estudios comparativos que permitan determinar los alcances y aportes de estos enfoques, de modo que se puedan emprender un mayor número de investigaciones de intervención centradas en los contextos particulares de los estudiantes en las instituciones educativas.

Hace falta también una revisión de los avances en términos de la psicolingüística como disciplina, que fundamenta los procesos didácticos que fomentan la inclusión educativa al trabajar con estudiantes que padecen trastornos del lenguaje —dislexia, disfasia, afasia, etc.—, discapacidad visual, auditiva o cognitiva, o que su lengua materna sea distinta al español —piénsese en las lenguas indígenas—. Puede ser útil también acercarse a los avances en la investigación referidos a la adquisición de la lengua oral y escrita en la primera infancia, pues, aunque se trata de un dominio más específico de las facultades de educación infantil y básica primaria, el egresado de la licenciatura en lengua castellana es susceptible de aceptar un empleo en los niveles iniciales; además, el conocimiento de estos procesos le ayuda a determinar dónde puede estar la base de las dificultades de algunos alumnos y, desde allí, proponer alternativas de solución.

Referencias bibliográficas

1. Alfaro, H. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación Bibliotecológica*, 24(50), 35-47.
2. Álvarez, T. & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
3. Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 207-232.
4. Barón, L. (2008). Influencia de las categorías semánticas innatas en la representación del discurso. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 129-145.
5. Bargetto, M. (2020). Las redes semánticas en estudiantes novatos de pedagogía: efecto de la edad y los estudios previos. *Lingüística y Literatura*, 77(41), 11-32.
6. Borzone, A. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria*, 22(2), 155-182.
7. Campos, D., Contreras, P., Riffo, B., Véliz, M. & Reyes, A. (2013). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1135-1146.
8. Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 81-100.
9. Canet, L., Andrés, M. & Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. *XII Jornadas de Investigación en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
10. Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
11. Cornejo, T. (2002) Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Horizontes Educativos*, 7, 64-70.
12. D'Alessio, J. & Jaichenco, V. (2016). Acerca del rol de la morfología derivativa en la lectura: investigaciones psicolingüísticas en español. *Signo y Señal*, 29, 235-251.
13. Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso. *Onomázein*, 24, 173-198.
14. Elosúa, M., Gutiérrez, F., García Madruga, J., Luque, J. & Gárate, M. (1996). Adaptación española del «Reading Span Test» de Daneman y Carpenter. *Psicothema*, 8(2), 383-395.
15. Farias, P. (2008). El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-8.
16. García, E. (1993). La comprensión de textos: modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5, 87-113.
17. García Madruga, J. & Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la

educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39(1) 133-157.

18. García Madruga, J., Cordero, J., Luque, J. & Santamaría, C. (1994). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 68-82.

19. Gómez, I., Vila, J. García Madruga, J., Contreras, A. & Elosúa, M. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 19, 103-111.

20. González, C. (2017). Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión. *Literatura y Lingüística*, 35, 297-314.

21. Herrada, G. y Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 157, 181-197.

22. Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista Signos*, 45(78), 20-43.

23. León, J. (1991). La mejora en la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.

24. León, J. & García Madruga, J. (1989). Comprensión de textos e instrucción. *Cuadernos de Pedagogía*, 169, 54-59.

25. López, K. (2021). Uso del contexto semántico en el reconocimiento visual de palabras en niños lectores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 39(72), 49-67.

26. Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 35(56), 41-58.

27. Martin, J. & Rose, D. (2007). *Interacting with Text: The Role of Dialogue in Learning to Read and Write*. <https://tvo.wikispaces.com/file/view/Interacting+with+Text.pdf>

28. Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox.

29. Martin, J. & Rose, D. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. Equinox.

30. Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.

31. Martínez, J. (2015). La elaboración de un texto escrito a partir de la interacción oral. *Revista Infancias Imágenes*, 14(2), 101-118

32. Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de Competencias del Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.

33. Molinari (2005). *Introducción a los modelos cognitivos de comprensión del lenguaje*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

34. Monroy, J. & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.

35. Moreno, J. (2020). La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento. *Quaestiones Disputatae*, 13(27), 55-79.

36. Neira, A. & Castro, G. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión

- lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 231-249.
37. OECD (2015). PISA 2015: Draft Reading Literacy Framework. OECD.
38. Pedroza, F. & Bernal, F. (2007). Potenciar la encodificación lectora, un reto desde la psicolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 9, 169-180.
39. Pellicer, A. (2006). Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(3), 16-27.
40. Perales, M. & Vega, N. (2016). La comprensión de múltiples textos: Perspectivas y posibilidades para la investigación transdisciplinar. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 184-204.
41. Pérez, J. (2014). Reflexiones acerca de la lengua escrita: de código sustitutivo a código adaptativo. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 13(1), 157-194.
42. Ramírez, E. (2010). Aproximación interdisciplinaria al proceso de producción escrita y a la calidad de los textos. *Revista Perspectivas Educativas*, 3, 151-178.
43. Rienda, J. (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *UNED Revista Signa*, 25, 879-901.
44. Ríffo, B. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1) 205-223.
45. Roldán, L. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicología USP*, 30, 1-9.
46. Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, 45, 29-49.
47. Romero, E. & Hernández, N. (2011). El papel de la memoria en el proceso lector. *UMbral Científico*, 19, 24-31.
48. Roselló, J. (2013). La responsabilidad del profesorado en la enseñanza de la puntuación. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 33-37.
49. Sánchez, E. (1998). Aprender a leer y leer para aprender. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
50. Santiago, (2015). Resolución de consignas de escritura en la universidad. Dificultades del estudiante y correcciones del profesor. *Revista EXITUS*, 5(1), 107-119.
51. Sologuren, E. (2020). Comprender textos escritos ¿una competencia aislada? El resumen y la alfabetización académica. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 39, 1-28.
52. Sotelo, L., Matalinares, M., Arenas, C. & Caycho, T. (2012). Efectos de un programa experimental interactivo para mejorar la comprensión lectora. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 93-107.
53. Tapia, V. & Luna, J. (2010). Validación de una prueba de habilidades de pensamiento para alumnos de cuarto y quinto de secundaria y primer año de universidad. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 17-59.
54. Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 19, 111-138.

55. Torres, C. & Boces, G. (2012). Reformulación y uso del pronombre demostrativo neutro 'esto' en la elaboración de síntesis escritas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(79), 198-225.
56. Veel, R. (2000). *Genre and Institutions*. Continuum.
57. Wannmacher, V. & Rodrigues, J. (2014). Trabajo con fábulas en ambiente virtual en la escuela: comprensión lectora y aprendizaje de conocimientos lingüísticos. *Forma y Función*, 27(2), 135-156.
58. Zárate, A. (2018). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(99) 181-206.
59. Zunino, G. (2016). La dimensión causal y su articulación con el tipo textual durante la comprensión de textos. *Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, 1, 73-99.
60. Zunino, G. (2017). Procesamiento de causalidad y contracausalidad: Interacciones entre estructura sintáctica y conocimiento del mundo en la comprensión de relaciones semánticas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 50(95) 472-491.
61. Zunino, G. (2019). Procesamiento de discurso: relaciones semánticas, expectativas del lector y modelos mentales. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 37(69), 9-35.