

ANÁLISIS DE PROCESOS PSÍQUICOS Y CULTURALES Y SU APLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

ROSALÍA MONTEALEGRE* y MARÍA ELVIA DOMÍNGUEZ*

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

In order to set out the application of psychological and cultural process in learning a second language from the perspective of an identity narrative construction. It is necessary start looking different aspects such as: language psychic activity, the instrument and cultural sign conception, the importance of memory, meaning, speech and gesture. Learning a second language involves a subjective multiple transformation process in relationship with the cognitive, affective, pragmatic and communicative fields. In first place is necessary the assimilation of: scientific and daily concepts, thought patterns, cultural forms of behavior (linguistic, social, logic and mnemonic). Second, the construction of meanings and the narrative recreation of each person. Third, the application of comprehensive language models in order to use speech and writing efficiently. Finally, the second language speaker should penetrate with the cultural narrative and the particular forms of individual communication without rest value to his or hers original culture.

Key words: psychic processes, cultural processes, social identity and narrativity, second language learning.

LA ACTIVIDAD PSÍQUICA DEL LENGUAJE.

El ser humano supera a los animales vertebrados (primates no humanos) en general gracias a su manera conceptual de pensar y a su lenguaje articulado. El uso de la palabra distingue al hombre del animal: la palabra es el signo o símbolo que sustituye al objeto percibido o imaginado sensorialmente. Además, el ser humano supera a los primates no humanos por la capacidad que tiene de poder comuni-

car sus invenciones y creaciones a los de su misma especie. El primate no humano: no posee el proceso de dominio o apropiación de la experiencia acumulada en el curso de su historia social; aunque presenta funciones psíquicas elementales de pensamiento, lenguaje, memoria, emociones, sensaciones, percepciones, etc. no desarrolla procesos psíquicos superiores (a partir de los elementales) como la conciencia, el pensamiento lógico verbal, la memoria mediatizada, etc. Se afirma, actualmente, que existe una diferencia de grado cualitativo en el ser humano con respecto al animal: el ser humano tiene la capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos psíquicos y tomar

* Profesoras Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. Apartado 3852, Bogotá-Colombia. E-Mail dpsicologo@bacata.usc.unal.edu.co

conciencia sobre sus propias reflexiones. *En conclusión, en el ser humano a diferencia del animal se desarrollan procesos psíquicos superiores.*

Para la psicología histórico-cultural de Vygotski (en Montealegre, 1996) la actividad psíquica en los primates es una función del cerebro y es el reflejo del mundo objetivo. En otras palabras, *el cerebro emite lo psíquico como reflejo del mundo objetivo.* El mundo objetivo se compone del mundo interno del organismo y del mundo externo que lo rodea. El medio externo se refleja a través de una sensación general del sujeto en sus imágenes y en sus conceptos. *Las acciones que el sujeto realiza sobre la base de la orientación en el plano de la imagen son actos de conducta, son conducta.*

La actividad psíquica conduce a una actividad orientadora en el plano de las imágenes que conlleva: a) a la comprensión de la situación con sus características y señales; b) al establecimiento de una nueva relación entre las cosas para lograr determinados resultados; c) a la adaptación de la acción a las condiciones del momento, a la determinación de su contenido y a la orientación hacia un fin; d) a la regulación de la acción a partir de la imagen de la situación (Montealegre, 1996).

La teoría de *la formación planificada de las acciones mentales*, de Galperin (en Shuare y Montealegre, 1991/1994), sostiene que la actividad psíquica es el resultado del paso de las acciones materiales externas al plano de lo mental: de la percepción, de las representaciones y de los conceptos. El proceso de este paso se realiza mediante una serie de etapas,

en cada una de las cuales tiene lugar un nuevo proceso mental y una reproducción de la acción.

Las etapas señaladas por Galperin (en Montealegre, 1992/1994) son: a) la base orientadora de la acción: conocimiento de la tarea y de sus condiciones; b) apoyo de la acción en objetos materiales (dibujos, diagramas, cálculos, etc.); c) la acción basada en el lenguaje hablado social, sin apoyo en objetos; d) la acción conducida por el lenguaje externo; el habla se utiliza en la ejecución de las operaciones mentales (en esta etapa la acción no debe ser abreviada); e) la acción se realiza en el plano mental.

El método de formación por etapas de las acciones mentales ha sido aplicado con enorme éxito a los más diversos campos de investigación de la psicología evolutiva y pedagógica: etapas del desarrollo del pensamiento infantil; formación de conceptos; problemas de la formación del pensamiento teórico (pensamiento lógico-verbal); dirección de la actividad de aprendizaje; mecanismos psicológicos de la asimilación tanto de la lengua natural como de una segunda lengua.

El ser humano por medio del pensamiento conceptual, de la habilidad del habla y del dominio de los instrumentos materiales y psicológicos (signos, símbolos, significados) amplía, cada vez más, sus potencialidades naturales. Respecto al lenguaje, podemos precisar dos funciones fundamentales en el proceso de la actividad humana: la función cognoscitiva y la función comunicativa. Estas dos funciones guardan una relación con el pensamiento.

En cuanto a la función comunicativa, en el aprendizaje de una segunda

lengua se desarrolla un primer nivel de habla pragmática, la cual corresponde a los actos lingüísticos de los guiones para conversar en situaciones como comer en un restaurante, ir a sitios recreativos, desenvolverse en espacios laborales, públicos y privados. El segundo nivel, implica el desarrollo de la competencia comunicativa propiamente dicha, la cual posibilita adentrarse en las diversas expresiones culturales que conforman la identidad de un pueblo, como es el caso de la producción literaria, artística y escritural.

Montealegre (1991/1994) muestra en la obra de Gabriel García Márquez *la interiorización de los valores histórico-sociales en Colombia con respecto a lo permitido y prohibido sexualmente, a lo religioso y a lo moral en general*. Sin embargo, existen personas que pueden lograr una comunicación adecuada en el plano laboral, público y privado, pero no logran integrarse por completo a la nueva aculturación.

Al lenguaje lo podemos clasificar en: a) lenguaje natural o espontáneo : se usa en la vida cotidiana y sirve como medio de comunicación entre las personas. En el análisis de este lenguaje se han trabajado aspectos del desarrollo gramatical, de la complejidad de las oraciones; b) lenguaje artificial: creado por el ser humano con el fin de llenar sus necesidades concretas y limitadas. El lenguaje artificial se denomina también lenguaje científico o lenguaje no espontáneo.

Al considerar la generalización como la función básica del lenguaje, Montealegre (1989a/1994) considera que el estudio del lenguaje espontáneo y del lenguaje artificial se debe abordar desde

los conceptos. Existen, por lo tanto, dos tipos de conceptos diferentes en el origen y estructura psicológica : los usuales y los científicos. Los conceptos usuales son adquiridos por el niño en el proceso de la experiencia práctica y los conceptos científicos son asimilados durante la enseñanza escolar y las operaciones mentales del niño son diferentes en la asimilación de los conceptos cuando los adquiere mediante la instrucción o libremente.

En este punto del lenguaje y la construcción de conceptos es importante señalar las investigaciones de Piaget (1927/1973) sobre *Gramática y Lógica* donde estudió las palabras conectivas: porque o puesto que, por lo tanto, entonces, pero, etc. Piaget trabaja con los niños frases como: "El niño se cayó de la bicicleta porque...", "Mañana no quiero ir a la escuela porque...".

Vygotski (1934/1993), siguiendo estas primeras investigaciones de Piaget, ideó la construcción de historias a partir de una serie de figuras que mostraban el comienzo de una acción, su continuación y su final, además el niño debía completar fragmentos de oraciones que terminaban en "porque" y "aunque". Una de sus conclusiones es que el niño puede aprender a usar conscientemente las palabras de relación "porque" y "aunque" sólo cuando ya las domina en el uso espontáneo. Vygotski concluye también que una vez se adquiere conciencia y control en un tipo de conceptos, todos los formados previamente se reconstruyen de acuerdo a él; los conceptos nuevos y superiores transforman a la vez el significado de los inferiores.

En la lengua natural los aspectos primarios del habla se adquieren antes

de los más complejos, pues estos últimos presuponen cierto conocimiento de las formas fonéticas, gramaticales y sintácticas. *En el lenguaje natural como en una segunda lengua, el niño puede conjugar correctamente, e incluso utilizar adecuadamente el idioma, pero sin darse cuenta de ello. En otros términos, el niño ha aprendido espontáneamente.*

En las investigaciones psicolingüísticas de Romero (1996) acerca de la formación de conceptos cotidianos y científicos en la lengua Nasa Yuwe de la comunidad Paez, los hablantes interpretan las acepciones del idioma español, en el código de su lengua.

A manera de ilustración, veamos los siguientes enunciados (citado en Romero, 1996, p. 61):

“El castellano es el idioma oficial de Colombia”:

Wass/yuwe/´Kulubyate/nasa/
h´ukaysah´í1.

(blanco/idioma/Colombia/persona/
todos)

Apoyándose en las ideas de Vygotski afirma que entre las dos lenguas no existe una simetría conceptual significativa porque los conceptos científicos siguen un camino particular en comparación con los conceptos cotidianos. Este camino está condicionado por el hecho de que en los paeces, la definición verbal constituye el aspecto principal de su desarrollo.

En conclusión, consideramos que el aprendizaje del lenguaje debe tener en cuenta la problemática del desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos asimilados desde el habla materna. Estos permiten las operaciones mentales de transferencia, análisis y síntesis, tanto en el proceso espontáneo como

en el planificado de adquisición de una segunda lengua.

INSTRUMENTOS Y SIGNOS CULTURALES

En los instrumentos desde el más simple hasta el computador más sofisticado, desde el idioma hasta los lenguajes artísticos y las indagaciones científicas (los objetos que nos circundan -las herramientas o instrumentos con los que trabajamos- el idioma que utilizamos, etc.) se condensa la experiencia social. Por lo tanto debemos dominar los instrumentos culturales para lograr, como afirma Vygotski (en Montealegre, 1996) *un desarrollo cultural o una edad cultural* cada vez más mayor, esta edad se observa en el grado de dominio que tiene un sujeto de las formas culturales del comportamiento.

Para el dominio de los instrumentos culturales es de gran importancia la educación, la interacción con un adulto o un par significativo. El profesor francés Piéron (en Montealegre, 1989b/1994) señala como la historia de la humanidad quedaría destruida, si sobrevivieran solamente los niños, pereciendo toda la población adulta; a pesar de que el género humano no hubiera dejado de existir, no habría posibilidad de que se dieran a conocer a las nuevas generaciones ni los tesoros de la cultura, ni las máquinas, ni los libros, ni las obras de arte: *la historia de la humanidad tendría que comenzar de nuevo.*

Vygotski (1930/1984) hace una distinción entre instrumento y signo: el instrumento (herramienta material) al interponerse entre el ser humano (sujeto de la operación) y el objeto externo (a trans-

formar) es un mediatizador de la acción del sujeto sobre el objeto; en cambio el signo (instrumento psicológico) mediatiza la relación del ser humano consigo mismo, como con otro. El sujeto al interiorizar las acciones motrices instrumentales (estas se convierten en operaciones mentales) y el signo cultural amplía sus procesos psíquicos. *El signo cultural por excelencia es el lenguaje.*

Por lo tanto, en el aprendizaje de una segunda lengua se debe asimilar no sólo el contenido de la experiencia cultural de un pueblo, sino también los medios del pensamiento cultural, los procedimientos y las formas culturales de comportamiento: formas lingüísticas, lógicas, sociales, nemotécnicas, etc.

Desde Vygotski y siguiendo a Bruner (1995 y 1997) afirmamos que nada está libre de cultura, es ella la que moldea la vida y la mente humana y la que confiere significado a los actos individuales, sin embargo no podemos decir que son los individuos simples espejos de sus culturas. Para Bruner (1997) la educación es la puerta de la cultura, e insiste que en la captación del significado cultural es de gran importancia la educación. Considera Bruner (1995) dentro de las formas simbólicas de la cultura: las modalidades de lenguaje y discurso; las formas de explicación lógica y narrativa; y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes. El significado adopta una forma que es pública y comunitaria; los significados no le sirven al ser humano de nada al menos que consiga compartirlos con los demás.

Las guiones de los textos narrativos en la experiencia humana se obtienen por el contacto con la tradición oral, los

medios de comunicación, las obras de arte y los materiales impresos. El contenido de los relatos en la vida cotidiana, se nutre de signos culturales que integran varios códigos en forma simultánea, como en el caso de: la internet, la televisión, las obras de arte o las escénicas. Y también, se adquieren significados a partir de códigos donde predominan la linealidad, la abstracción y la secuencia, como en el caso de la escritura.

Cuando se aprende una segunda lengua es preciso una comprensión empática con la experiencia cultural de los hablantes de aquella. Esta comprensión implica identificarse con modelos, guiones y pautas de conducta de la comunidad local, lo cual transforma nuestro universo interior y replantea significaciones culturales previas. Sin embargo, también se operan procesos de resistencia cultural, que determinan marginación y exclusión social por incompatibilidades étnica, religiosa, políticas, de posición social y sexual.

Al respecto, queremos destacar la interesante investigación etnográfica de Key (1998), acerca de las causas del fracaso de la aculturación (literacy shut-down) en hablantes extranjeros o migrantes naturalizados en los Estados Unidos. Como profesora de cursos de mejoramiento de la lengua inglesa para adultos, estudió seis historias de vida de mujeres latinas y afroamericanas de diferente procedencia cultural, quienes abandonaron o fueron expulsadas de la escolaridad primaria, y adoptaron una vida silenciosa frente a su comunidad local. Ella demuestra como en la enseñanza del inglés, el profesorado asume actitudes de "arrogancia" donde se valora la cultura de la lengua

oficial, frente a las llamadas subculturas minoritarias o culturas de guetto. Estas posturas en la enseñanza reflejan una intolerancia a la multiculturalidad, y ocasionan sentimientos de inferioridad en el estudiantado que se encuentra en situaciones de desigualdad económica, cultural o política debido en algunos casos a la xenofobia y/o al desplazamiento forzado.

Key (1998) concluye que el fracaso en la alfabetización en una segunda lengua, puede entenderse como un fenómeno de resistencia cultural y silenciamiento que conlleva a la negación de sí mismo y a la negación del derecho de participar activamente en la cultura oral y escrita. Por tanto, recomienda deponer las percepciones arrogantes en relación con los y las hablantes de una segunda lengua, y aceptar sus patrones culturales como parte de su identidad.

LA MEMORIA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

En el aprendizaje de una segunda lengua, la memoria juega un papel importante. Vygotski (1932/1993) considera a la memoria una función psíquica tan compleja que no puede ser estudiada en el desarrollo ontogenético de una manera lineal, debido a que: a) el pensamiento del niño pequeño se determina por la memoria, *para el pequeño pensar es recordar*, para él pensar no es tanto la estructura lógica de sus propios conceptos como su recuerdo; b) el pensamiento del adolescente y del adulto establece relaciones lógicas y recordar consiste en ubicar aquello que debe ser encontrado, *para el adolescente recordar es pensar*, en esta edad la memorización de un material se realiza con ayuda del pensa-

miento en conceptos. Vygotski (1930/1989) en el desarrollo de la memoria distingue dos tipos: a) la natural o inmediata, por medio de ésta el sujeto se relaciona directamente con los estímulos internos; b) la memoria mediatizada o mediada, la cual consiste en incorporar estímulos artificiales o complementarios con el objeto de recordar.

Los estudios de memoria permiten clasificarla de diversas maneras: 1. la memoria natural y la memoria mediatizada propuesta por Vygotski; 2. la memoria a corto y largo plazo propuesta por los psicólogos cognitivos, los cuales con base en observaciones de carácter empírico concluyen la existencia de dos tipos de memoria cualitativamente distintos; 3. la memoria semántica (M.S) y la memoria episódica (M.E) propuesta por Tulving y Thomson (1973), los cuales definen la memoria semántica como un vasto almacén de conocimientos acerca de los significados de las palabras y las relaciones entre esos significados, y a la memoria episódica como la organización de experiencias personales o episodios (diferente a las categorías semánticas abstractas).

Aquí insistimos en el estudio de la memoria mediatizada en el aprendizaje de una segunda lengua, al niño se le debe enseñar a trabajar con mediatizadores como tarjetas, dibujos, cuadros, pinturas, poesías y toda clase de juegos verbales y además debe valerse de ellos al hablar o al escribir.

Dentro del aprendizaje de una segunda lengua, la memoria episódica y la memoria semántica juegan un papel importante. La primera, permite almacenar los eventos o episodios codificados explícitamente, organizar los contenidos

de manera espacio-temporal e incorporar y perder información con mayor facilidad que la M.S. La segunda, establece relaciones entre conceptos (causalidad, inclusión, pertenencia, etc.), representa aspectos del mundo que conocemos y expresamos con palabras; y por medio de ella, se crean las relaciones entre los símbolos del lenguaje y los fenómenos del mundo.

Los enunciados de un relato pueden olvidarse o desaparecer si se elimina el contexto semántico que los integra. En la articulación de una segunda lengua el hablante puede cambiar oraciones y enlaces preposicionales, pero si se mantiene la estructura global, perdura el texto narrativo.

A continuación transcribimos el caso del hablante indígena, Gerardo Liz, Región de López Adentro (Departamento del Cauca), citado por Romero (1996):

“Cuando una vez un señor y una señora que venían de San Andrés de vender Coca en Silvia, y ellos llegaron al centro del Páramo de Pisín. Cuando estaba durmiendo la esposa ella despertó y el marido duerme y duerme. Y los pijáos venían con la música de flauta, tambor, que venían esos Pijáos a comer los hombres, y cuando al rato llegaron bien contentos, vieron al hombre y buscaban leña para asar esa gente en el fogón...”

En este recuento podemos observar que a pesar de las dificultades de competencia lingüística en idioma castellano, se mantiene una secuencia de enunciados y situaciones que permiten acceder a las proposiciones centrales del mito expuesto.

Así todos los seres humanos tenemos la capacidad metalingüística de construir significados en cualquier lengua, sin embargo el aprendizaje de una se-

gunda lengua se mantiene sí el sujeto: 1) hace una evocación permanente de actos lingüísticos en situaciones específicas, y 2) sabe como registrarla en un código escritural.

Desde la infancia la memoria semántica incorpora “lo que se hace y lo que se dice”. Los recuentos de niños y niñas acerca de acontecimientos sucedidos previamente tienen siempre un carácter de narración histórica. En estas historias se acercan o se distancian del modelo “canónico” (modelo aceptado) en una comunidad de hablantes adultos. Sin embargo, en la progresión del discurso infantil se combinan elementos lingüísticos de normatividad cultural, como también de transgresión.

Bruner y Weisser (1995) afirman que la preferencia del niño por la violación y los desequilibrios produce un torrente narrativo dos veces superior al canónico. A manera de ilustración, transcribimos a continuación el registro de Emmy de 33 meses de vida, que aparece en la investigación de estos autores sobre la autobiografía y las formas de invención del yo (p. 190):

“A veces mamá, papá se ocupa de Emmy en casa. A veces mamá, a veces tía se ocupan de Emmy en la casa. A veces Jeannie y Annie y tía y Emmy y Mormor y mi papá y Carl. Mamá. Luego viene tía y Jeannie viene. Y a veces Jeannie saca mi viejo pañalera en casa y toma el pañal y lo pone ... A veces Jeannie me cambia el pañal”.

En consonancia con lo anterior, Romero (1996), muestra una grabación de una conversación de dos niñas de cuatro y cinco años (p. 47):

Sujeto 1: “¿... En donde lo escondiste en la cocina? (se refiere al novio de la sujeto 2).

Sujeto 2: Espera y te sigo contando, y mi mamá llega y dice voy a cocinar unos huevos en la estufa y yo lo metí en el horno, pero no lo calenté ni nada, cuando en preciso momento mi mamá dijo voy a asar unos pollos en el horno, y lo dije salite porque casi lo va a calentar, y entonces en preciso momento lo metí a la pieza de mi mamá, va a entrar y entonces yo le dije a mi mamá, no entre no entre y entonces lo llevé para un potrero, cuando llegó mi mamá le dije me perdonas por haber dicho una cosa, mami voy a salir con mi novio, entonces fue cuando me pegó más duro y cuando entonces mi mamá se fue yo lo saqué de donde lo tenía escondido y me dijo que pasó que pasó y yo le dije, no,... me pegaron; entonces él me dijo tranquila al parque y no volvemos más a la casa y nos fuimos y mi mamá no me pudo pegar más”.

En la reconstrucción espontánea del mundo de la vida, operan esquemas de interpretación a través de los cuales la memoria semántica otorga coherencia a los elementos de la memoria episódica. Las esquematizaciones están guiadas por reglas discursivas y de convención cultural, las que a su vez imponen reglas de uso lingüístico y construcción narrativa. Tal es el caso de la autobiografía, la cual crea la necesidad de ubicación, identificación e individuación, y al mismo tiempo, satisface, la necesidad de una correcta autorepresentación.

LA GESTUALIDAD, EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS, LA ORACIÓN Y EL DISCURSO

El lenguaje está conformado por unidades lingüísticas como son las palabras,

las oraciones y el texto o discurso; teniendo en cuenta estas unidades se han trabajado una serie de *modelos de comprensión del lenguaje* encaminados o a la comprensión de las palabras o a la comprensión de las oraciones o a la comprensión del texto. Un texto puede ser oral o escrito, el texto oral se apoya en gestos, en entonación; y el texto escrito se apoya en signos de puntuación, en determinadas señalizaciones o ayudas intratextuales. El componente texto se encuentra conformado por tres tipos de informaciones: lingüísticas, textuales y discursivas. *La información lingüística* contiene los códigos y las reglas de la lengua; permite conocer y analizar elementos: microestructurales (letras, palabras, oraciones), macroestructurales o intertextuales (el tipo de texto y sus relaciones) y supraestructurales (circunstancias que enmarcan el texto). *La información textual* es la estructura, organización y coherencia del texto. *La información discursiva* es la situación comunicativa, el tipo de discurso y las relaciones entre el texto y el contexto del sujeto (intenciones, vivencias, creencias, etc.).

En el aprendizaje de una segunda lengua pensamos que es necesario apropiarse no sólo de la fonética, la entonación de palabras y oraciones sino desarrollar la competencia kinésica de los gestos existentes en esa cultura (ejemplo: gestos de coqueteo o flirteo, de saludo, de superstición, de sentimiento, etc.). Así también cómo de otras competencias sociolingüísticas como la proxémica, usar las distancias entre personas de acuerdo a la situación social, edad, experiencia, etc de los hablantes y la paralingüística, que corresponde al uso de las muletillas, entonaciones y

silencios aceptados socialmente por los nativos de una comunidad lingüística.

Ante todo, el gesto cultural es lectura y es escritura, afectivamente para interactuar con alguien leemos sus gestos: sonrisa, expresiones, emociones, movimientos corporales, etc. Consideramos, también, que las entonaciones y el ritmo en una lengua son gestos culturales que nos muestran aspectos de la estructura de esa lengua.

Por ejemplo, la entonación en el discurso, el ritmo, las melodías, las letras de las canciones nos presentan significados culturales compartidos por un pueblo. Así, bajo este punto de vista, es necesario aprender canciones, melodías y ritmos en la segunda lengua.

Vygotski (1935/1989) nos señala el comienzo de la escritura en el niño con la aparición de los gestos como signos visuales. “Los gestos son escritura en el aire, y los signos escritos suelen ser gestos que han quedado fijados”, sostiene Vygotski. Además, este autor encuentra parentesco entre los gestos y los primeros dibujos y garabatos en el niño; y entre los gestos y el juego infantil. Vygotski señala que la escritura se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja y sostiene que “a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras”.

En cuanto a las palabras, siguiendo a Vygotski (1934/1993), enfatizamos su significado, teniendo en cuenta que el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Una palabra sin significado es un sonido vacío, *el significado es un criterio de la palabra y su componente indispensable*. Pero puede existir entendimiento perfecto en la comunica-

ción, a pesar de la omisión de palabras. Montealegre (1991/1994) nos presenta buenos ejemplos, con base en la Obra de Gabriel García Márquez, es el caso de la interrelación entre Bolívar y Palacios en *El General en su laberinto* y el episodio de la infidelidad del doctor Juvenal Urbino, descubierta por su esposa, en *El amor en los tiempos del Cólera*.

Por medio de la literatura aprendemos el discurso cultural existente en una lengua, aquí es evidente como una palabra toma su sentido de la frase, la que a su vez lo toma del párrafo, éste de la obra, y ésta del contexto histórico-social. En concreto, una palabra toma su sentido en un discurso, en un texto; por tal motivo, el aprender palabras sin tener en cuenta el contexto, en su sentido y en su significado, no lleva al dominio de una segunda lengua.

Existen varios *modelos que explican la comprensión de las palabras*. Los podemos clasificar en tres: 1) Modelos interactivos de procesamiento léxico; 2) modelos autónomos de reconocimiento de palabras; y 3) modelos mixtos.

Los primeros modelos recurren a la “activación” como constructo explicativo de los procesos de identificación léxica, postulan la existencia de una influencia de las representaciones supraléxicas (semántica y pragmática) y de la información perceptiva sobre los procesos de identificación de palabras. En esta área, encontramos el *modelo del logogén* de Morton (1969). En este sistema cada palabra está representada en el léxico mental por un logogén, éste puede ser considerado como un depósito que acoge, por una parte, información acústica, visual y contextual; y por otra, responde a la infor-

mación acumulada hasta alcanzar un “punto de saturación”, es decir, a medida que el logogén recibe información, su nivel de activación aumenta hasta alcanzar un nivel óptimo, momento en el cual el logogén se impulsa y la palabra es reconocida.

Otro modelo de activación interactiva es el *TRACE* de reconocimiento de palabras de Elman y Mc.Clelland (1984, 1986), está compuesto por una red de nodos que representan rasgos acústicos, fonemas y palabras; cada nodo tiene un nivel de activación que puede ser modificado. La palabra que en virtud de las conexiones excitatorias e inhibitorias obtenga mayor activación será finalmente reconocida por el sujeto.

Dentro de esta concepción interactiva encontramos también los modelos de activación y de eficiencia verbal.

El *modelo de activación* fue diseñado por Mc.Clelland y Rumelhart (1981), deriva del modelo de logogén de activación mental y de recuperación de información, además se basa en la investigación sobre el reconocimiento de palabras. Durante la activación mental del sujeto, los rasgos individuales, las letras, las combinaciones, el contexto, la sintaxis, la semántica, los temas del discurso, el conocimiento anterior, etc., activan grupos de posibilidades léxicas para el significado o la selección de comprensión. A medida que el estímulo aumenta, las posibilidades no activadas se bloquean dejando pasar solo una o dos palabras al umbral de la conciencia del sujeto. Este proceso automático le permite al oyente o lector concentrarse más en la comprensión que en la selección activa o predicción de palabras.

El modelo de *eficiencia verbal*, pro-

puesto por Perfetti y Vurtis (1985), considera que la comprensión no debe igualarse con el proceso de pensar, con sus estrategias de inferencias y solución de problemas, sino más bien con procesos específicos del lenguaje. Los autores plantean que los procesos de acceso léxico del sujeto y la integración de proposiciones constituyen el centro de su modelo de eficiencia verbal.

El segundo grupo de *modelos de comprensión de palabras* son los *modelos autónomos de reconocimiento de palabras*, dentro de este grupo está el *modelo de búsqueda* de Forster (1976, 1990), el cual se debe entender como una caracterización abstracta de las operaciones léxicas. Se insiste en este modelo en la búsqueda serial léxica (representación formal de la palabra) en los archivos periféricos (ortográfico, fonológico y semántico); y en la dirección hacia el archivo central o principal, donde están representadas las propiedades sintácticas y semánticas de la palabra.

Los terceros modelos son los mixtos que postulan una fase inicial de carácter autónomo y otra posterior de interacción entre diferentes clases de información. Ejemplo, el *modelo de “cohorte”* de Marslen-Wilson (1984, 1987), la etapa autónoma tiene por objeto la activación simultánea de un conjunto finito de candidatos léxicos (cohortes); y en la etapa interactiva, se produce la selección del candidato óptimo mediante un proceso de “desactivación” de los candidatos que sean incompatibles.

Otros autores han desarrollado una serie de *modelos de comprensión del lenguaje teniendo en cuenta las oraciones o el discurso*.

Para *comprender una oración* se deben emplear conocimientos y estrategias que van más allá de combinar significados léxicos individuales; es necesario analizar también la estructura de los mensajes, es decir, su sintaxis y su semántica. Por medio del análisis sintáctico se establecen relaciones estructurales entre las palabras y constituyentes oracionales más amplios como los sintagmas y las cláusulas. La representación semántica o contenido proposicional de las oraciones incluye el componente pragmático o comunicativo (contexto interpersonal). Este componente es la capacidad del lenguaje para transmitir, más allá del contenido inmediato o explícito del enunciado, las creencias, actitudes y expectativas del sujeto hacia un interlocutor.

Para que la comprensión sea efectiva es necesario que tanto el hablante o escritor como el oyente o lector compartan un mismo código lingüístico, una serie de conocimientos extralingüísticos relativos al discurso, a la situación y a los estados mentales de cada uno de los interlocutores.

En el *procesamiento de oraciones* se destacan modelos provenientes de la inteligencia artificial existen, también, *modelos de verificación de frases*, dentro de éstos encontramos el *Modelo de Clark* (1974), el cual postula dos estadios relevantes: el de *codificación*, que a su vez consta de dos subestadios, codificación de la frase y codificación del dibujo que representa la frase; y el de *comparación* de la frase con relación al dibujo. Por medio de este modelo, los sujetos deben modificar frases muy sencillas relacionadas con dibujos simples.

Respecto al discurso, sabemos que en el texto o discurso tanto oral como escrito

se enuncia la idea de manera verbal desplegada (con un número mayor de palabras), esto lleva a una comunicación viva.

Entre los modelos que intentan enunciar *el proceso de comprensión del discurso*, encontramos el proposicional de Kintsch y Van Dijk (1978) cuyo objetivo es explicar los fenómenos de la memoria y la comprensión. Este modelo establece una distinción entre el texto superficial, compuesto por palabras y oraciones, y el texto base, constituido por conceptos y proposiciones ordenadas jerárquicamente. Mediante él, se afirma que las proposiciones tienen una mayor influencia en el recuerdo y en la comprensión. Van Dijk y Kintsch (1983) señalan que comprender implica darle a los textos y discursos una coherencia global; para comprender la globalidad del texto se extraen las ideas particulares y el conjunto organizado de conocimientos y esquemas sobre el mundo a los que éste se refiere. Cuando el sujeto comprende se activan las ideas y se someten a procesos de aclaración, abstracción y elaboración que permiten otorgarle al texto coherencia global.

Otro de los modelos, que explican el proceso de comprensión del discurso es el denominado "gramática de narraciones" (una teoría influyente es la de Rumelhart, 1977), el cual afirma que dicho proceso ocurre gracias a la relación activa entre el discurso y la memoria. Un modelo que también analiza la comprensión del texto o discurso, es el de los "esquemas" (teoría predominante la de Schank, 1977), éste enfatiza que la comprensión es posible porque el sujeto activa sus conocimientos referentes a la estructura del discurso y del mundo; y muestra cómo se organiza el conocimiento humano.

En el estudio del procesamiento del discurso, también encontramos los modelos “mentales” (Johnson-Laird, 1983) y “escenarios” (Sanford y Garrod, 1981), estos afirman que la comprensión está guiada por *representaciones sobre las situaciones* a las que el texto hace referencia, más que por representaciones de los propios discursos. El sujeto crea modelos mentales y escenarios que, una vez activados, guían el procesamiento del discurso para mantener aspectos alusivos a los “mundos” representados, identificar personajes, sucesos, entre otros.

En la enseñanza planificada de una segunda lengua, es conveniente tener en cuenta los modelos de comprensión del lenguaje. Luego de la conceptualización vygotskiana del “significado de la palabra” como unidad de análisis del lenguaje significativo o pensamiento verbal se vuelve a enfatizar a finales de los 60’s en la comprensión a partir del reconocimiento de palabras. Y en las últimas décadas surgen las explicaciones desde las oraciones o las proposiciones, las cuales permiten establecer relaciones entre la memoria, la comprensión y el significado en la perspectiva de la globalidad del texto.

Así, la elaboración de guiones, representación de situaciones y otros ejercicios de simulación permiten adentrarse en los procesos sociosemánticos. Observamos que en los textos de enseñanza de lenguas extranjeras, aparecen ejercicios para recordar el guión de hablar por teléfono, de comprar en el supermercado, de pedir en un restaurante, entre otras situaciones cotidianas. Hemos considerado esta función comunicativa como un primer nivel de habla pragmática.

LA IDENTIDAD Y LA NARRATIVA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

A diferencia de los modelos anteriores, Bruner (1988 y 1995) nos precisa el texto y su elaboración narrativa. Considera Bruner que la narrativa es un acto de habla, es un texto cuya intención guía una búsqueda de significados dentro de un marco de mundos posibles. Lógicamente Bruner hace diferencia entre el texto narrativo y el texto científico o paradigmático. Según Bruner, cuando el lector o el receptor lee o escucha un texto, este lo afecta al identificarse con el tema o las situaciones; esta circunstancia lo conduce a ordenar los hechos tal como su esquema de pensamiento le indica; por lo tanto, toma en cuenta su visión personal del mundo.

Luria (1980) también destaca dos tipos de textos: el texto explicativo o científico y el texto literario de creación. El primero es difícil de entender, ya que por una parte, se debe descifrar el significado de cada una de las frases que lo integran, y por otra, confrontarlas y desglosar la idea fundamental y sus detalles secundarios. Y en el segundo, el proceso de comprensión es camino que lleva desde el texto exterior al sentido interno, por lo tanto implica descubrir el sentido de la obra, esclarecer las motivaciones de los personajes y la actitud del autor.

Al estudiar los actos de significado, Bruner (1995) afirma que la disposición para el significado social es producto de nuestro pasado evolutivo, analiza cómo entran los niños desde muy pequeños en el significado, cómo aprenden a dar sentido, especialmente sentido narrativo, al mundo que los rodea. En síntesis, Bruner

presenta una explicación a lo que el llama la *biología del significado*. Esta biología la concibe con relación a algún tipo de sistema precursor que prepara al organismo prelingüístico para entrar en tratos con el lenguaje, es un tipo de sistema protolingüístico. Este autor invoca una capacidad innata para el lenguaje, ante la pregunta ¿cómo capta el niño el significado? se centra en lo que el define como la “sensibilidad del niño al contexto”, además considera que las reglas sólo se pueden aprender instrumentalmente, es decir, como instrumentos con los que se llevan a cabo ciertos objetivos y funciones operativas. Insiste que la disposición prelingüística para el significado es selectiva, su plena realización depende del instrumento cultural que es el lenguaje (un paréntesis, no olvidemos la incorporación que hace Bruner, al respecto, de la teoría vyotskiana).

Teniendo en cuenta la narrativa, consideramos que en el aprendizaje de una segunda lengua se deben trabajar textos o discursos: cuentos, pequeñas historias, relatos con pocas oraciones y proposiciones que den cuenta de los esquemas canónicos.

Con base en las narrativas se pueden precisar intencionalidades, buscar significados. Por otra parte, la comprensión del texto lleva a la construcción de significados por parte del lector o del escucha y a *la construcción de un texto virtual* (lógicamente sin perder el texto real). La idea de texto virtual es concebida por Wolfgang Iser en la década de los 70's y es interpretada por Bruner (1988) como “subjuntivizar la realidad”, un acto de habla narrativo “logrado” o “aceptado” produce un mundo subjuntivo.

Estas posturas a favor de la narrativa y en contra de la teoría, corresponden al giro postmoderno en las ciencias sociales. Este giro radical da cuenta de un sujeto escindido, contingente e irreductible a esencialismos biologists o a determinismos sociales. Se rescatan las múltiples posiciones de la subjetividad al entrecruzar categorías como la clase, la raza, el género o la edad. Desde esta perspectiva, el lenguaje permite articular las dimensiones personales y sociales de la identidad, al reunir aspectos de nuestra vida mediante diferentes léxicos.

Desde la perspectiva discursiva, las identidades de las personas se estructuran como una red compleja de significados y de interpretación. Se construyen en contextos sociales históricamente específicos, son complejas y plurales, y cambian con el transcurso del tiempo. Tener una identidad social, ser hombre o mujer, por ejemplo, es sencillamente vivir y actuar de acuerdo a una serie de descripciones, las cuales se extraen de los guiones culturales disponibles. Por tanto, somos mujeres o varones de diferentes formas, por ejemplo, una mujer blanca, joven, pobre, presidenta de un sindicato puede, de acuerdo con ello, adoptar posiciones destacadas y/o periféricas según cada situación. Finalmente, insistimos en que la identidad no se construye de una vez y para siempre, posee una dinámica propia, la cual no es posible reducir a la psicología, la biología, la antropología o a la misma sociología.

En este sentido, la psicología narrativa afirma que el sentido identitario se expresa en narraciones que conectan el presente y el pasado, y las utopías futuras. Son relatos en primera persona, los cuales

contienen construcciones virtuales que se validan en la práctica. El discurso se hace cuerpo sin mediación consciente de quién lo actúa. Estas narrativas grupales y los relatos individuales se encuentran condicionados por características como la lengua, la religión, el ciclo vital, el deseo sexual, la etnia, la posición socioeconómica, opciones personales y políticas, enmarcadas finalmente en una historia concreta.

La creación de sí mismo precisa de la intersubjetividad para la aprehensión del universo simbólico. Es decir, la constitución de la identidad es precaria porque depende de las relaciones del individuo con otros significantes que varían o desaparecen. Berger y Luckman (1995) plantean que esta dimensión de precariedad aumenta en situaciones de marginación social. “La aprehensión de uno mismo como poseedor de una identidad se ve amenazada de continuo por la metamorfosis realista de sueños y fantasías, así se siga con una coherencia relativa en la interacción social cotidiana. La identidad se legitima situándola en un orden simbólico” (p. 139).

Las narrativas de la identidad: son enunciaciones dirigidas hacia otros congéneres y nos permiten autoevaluarnos y autoestimarnos de acuerdo al peso sociojerárquico de las demás personas (leamos clase social, posición económica, política, de saber). En este sentido, se destaca la posición activa del sujeto señalando los guiones culturales que estructuran un sentido de realidad personal. Cada uno de nosotros tiene la posibilidad de moldear su propia posición subjetiva, y abrir las vetas para construir identidades alternativas, dentro de los moldes de otras culturas.

Las estructuras reconstructivas del yo se presentan en forma de “autoimágenes” evocadas por el yo narrador para dar cuenta de determinantes sociales y personales que a su criterio han marcado la orientación vital. Los actos lingüísticos que caracterizan la narración de sí mismo son: la referencialidad y la evaluación. La función referencial consiste en la descripción de los acontecimientos en orden temporal. La función evaluativa, los refiere al presente para clasificar su significado.

Para ilustrar los actos lingüísticos característicos de las narraciones de sí mismo, a continuación presentamos un fragmento de la autobiografía escrita de una profesora universitaria, mayor de 45 años, que nació y creció en Espinal, Departamento del Tolima (citado en Domínguez, 1998):

Los relatos de la historia de vida y la historia social de los pueblos en la adquisición de nuevos códigos, nos permiten asimilar los valores culturales frente a los hechos colectivos y los individuales.

“Me veo de nuevo como una chiquilla de 16 años, aún vestida con el uniforme del colegio con unas feas medias tubulares y zapatos de goma importada, con ese estrecho uniforme de color zapote, demasiado ceñido al cuerpo después de haberlo portado en los últimos tres años del bachillerato porque la pobreza de mi hogar no me permitía renovarlo lo que a la postre ya no hacía falta, pues ya salía del colegio” (p. 55).

La autobiografía le permite al narrador ganar mayor conciencia de sí mismo, al constituirse como objeto de reflexión. En el aprendizaje de una segunda lengua, posibilitan transponer la imagen de sí mismo, a los cánones de

otra lengua y adoptar así la perspectiva de la comunidad de hablantes. Los relatos de la historia de vida y las narraciones de la historia social de los pueblos en la adquisición de nuevos códigos, nos permiten asimilar los valores culturales frente a los hechos colectivos y los individuales.

Ilustremos estos aspectos en otros registros de un educador y una educadora. El primero de ellos, es un docente universitario, oriundo de Albán (Domínguez, 1998):

“Quiero presentar imágenes y reminiscencias de mi vida para así lograr establecer la manera como llegué a la docencia, profesión de la que me siento orgulloso y satisfecho. La primera imagen es la del nacimiento de un lindo niño el cuatro de enero de 1948 a eso de las once de la noche en una municipio de Cundinamarca que todo el día respira niebla...” (p. 54).

El segundo, es extractado de la historia de vida de Margaret, una de las autoras de *La cultura popular en el salón de clase* de Alverman y col. (1999):

“I am a product of the television and computer era. I grew up watching cable Television, specifically MTV, and playing Atari Video games. As a part of my elementary school curriculum, I was taught how to write basic five-line computer programs including the commands “Go to” and “Run” and how to type on a word processor... Then everything changed. I went to college and decide to become an educator. During that developmental period of becoming an adult who influence children in the classrooms, I began think that scholastic activities and educational entertainment held merit it...” (p. 8).

En las anteriores narraciones el con-

texto nos permite captar diferentes sentidos de la forma de vida de estas personas y darles sentido. Sin embargo, no se puede afirmar que el significado este siempre relacionado con la perspectiva y el contexto, lo cual implicaría negar el componente abstracto de la significación. En el ser humano está presente la capacidad de distanciarse de las formas preestablecidas de significado para negociar un sentido particular de elementos de mundo. Así el contexto, y la secuencia de un relato de vida contada por personas de diferentes clases sociales, etnias, sexos, dan cuenta de diferencias en la referencialidad.

Desde muy temprano, aprendemos a hablar de nosotros mismos. Aprendemos en el seno de nuestras familias: el género, las temáticas, el léxico, los actos lingüísticos esenciales. El autorretrato familiar ofrece el modelo y las constricciones de la oposición público y privado. Desde muy temprano, debemos aprender a inventar historias para poder convivir con otros.

En el proceso de adquisición de otra lengua, el yo narrador debe contar con una motivación de logro para ganar nuevas autoafiliaciones, que impelen a negociar con el sentido particular de las formas lingüísticas del idioma que es objeto de aprendizaje. Sensibilizarse frente al reconocimiento de escenarios y profundizar en el conocimiento de la polisemia del discurso.

Las enunciaciones del aprendiz de una segunda lengua además de estar condicionadas por el contexto, deben ser reconocidas por oyentes próximos de la familia o grupos de pares significativos. De acuerdo con Bruner y Weisser (1995), la familia constriñe el manejo de

la autoconciencia y la acción. A la antinomia del yo narrador y el yo como sujeto, el grupo familiar agrega la del hogar y el mundo, la responsabilidad y la individualidad, las cuales también representan elementos de constricción.

En el caso de familias migrantes y/o refugiadas, el dominio de la lengua del país destino es indispensable para la sobrevivencia. La presión por la adquisición se hace más patente hacia los miembros más jóvenes, que para los de mayor edad, "se reconocen unos a otros como individuos que comparten un dilema o dificultad particular" frente al mundo externo (Bruner y Weisser, 1995).

Adquirir una segunda lengua transforma nuestra identidad. Entendida ésta como la aprehensión contingente y pluridimensional del universo simbólico, o la red compleja de descripciones culturales, que permiten la autorepresentación y la autoafiliación. Hablar acerca de nosotros mismos, nos permite conectar el presente y el pasado, para elaborar nuevas autodefiniciones. En este proceso reconstructivo, las redes familiares y sociales nos proveen de las constricciones necesarias para incursionar en el proceso de aculturación en una lengua extranjera.

Otra narrativa es el cuento, la cual puede utilizarse para el aprendizaje y la enseñanza de la segunda lengua. Tomemos la narrativa del test "ABC", de Lourenço Filho (1937/1960), sobre verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura: "María compró una muñeca. Era una linda muñeca de loza. La muñeca tenía los ojos azules y un vestido amarillo. Pero el mismo día en que María la compró, la

muñeca se cayó y se partió. María lloró mucho". Como muy bien señala Filho, la narración implica unas acciones (compró, cayó, partió, lloró) y unos detalles de la muñeca (de loza, ojos azules, vestido amarillo). Los sujetos, para ser evaluados, deben indicar con precisión el personaje, las acciones y los detalles.

Pero a diferencia de Filho, en el aprendizaje de una segunda lengua se puede reemplazar: el personaje por Manuela, Ana, Patricia, Marta, etc.; las acciones por consiguió, rodó, rompió, sollozó, etc.; y los detalles de la muñeca por ojos cafés (negros, verdes), vestido rojo (azul, morado, etc.).

Rojas (1997) destaca la importancia del cuento infantil como recurso pedagógico para la adquisición de la competencia comunicativa tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, considera que los cuentos son fuente del "input lingüístico" necesario para interiorizar la lengua extranjera.

El cuento, el mito y la leyenda son elementos de transmisión cultural, de utilidad en el aprendizaje de una segunda lengua.

En conclusión, hemos reflexionado sobre la aplicación de procesos psíquicos y culturales en el aprendizaje espontáneo y planificado de una segunda lengua. Aprender un segundo idioma conlleva a una transformación subjetiva en los planos cognitivo, afectivo y comunicativo. Destacamos como aspectos relevantes: la formación de conceptos cotidianos y científicos, los instrumentos y signos como medios culturales de transmisión, la gestualidad, el significado de las palabras, la oración y los modelos de comprensión del discurso. Estos niveles de adquisición se inscriben en la

construcción narrativa de la identidad, como proceso integrador de la cultura de origen y del nuevo proceso de aculturación.

REFERENCIAS

- Alverman, D. E., Moon, J. S., y Hagood, M (1999). *Popular Culture in the Classroom. Teaching and researching critical media literacy. Literacy Studies Series*. Delaware: Internacional Reading Association, National Reading Conference.
- Berger, P. & Luckman, T. (1995). *La construcción narrativa de la realidad*. Buenos Aires: Amorrorto.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- Bruner, J. (1995). *Los actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J., y Weisser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas". En D. Olson, y N. Torrance (Comp.), *Cultura escrita y oralidad*. Madrid: Gedisa.
- Clark, H. H. (1974). Semantics and Comprehension. En: T. A. Sebeok (Ed.) *Current trends in Linguistics: Linguistics and adjacent arts and sciences, Vol. 12*, La Haya: The Hague Mouton.
- Domínguez, M. E. (1998). *Género y docencia universitaria en Colombia*. Santafé de Bogotá: Tesis de Maestría en Estudios de Género: área Mujer y Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales, Departamento de Trabajo Social.
- Elman, J. L., y Mc Clelland, J. L. (1984). The interactive activation model of speech perception. En N. Lass (Ed.). *Language and speech, Vol. 10*, New York: Academic Press.
- Elman, J. L., y Mc Clelland, J. L. (1986). Exploiting lawful variability in the speech wave. En J. S. Perkell, y D. H. Klatt (Eds.). *Invariance and variability in speech processes*. Hillsday, N.J.: LEA.
- Forster, K. I. (1990). Accessing the mental lexicon. En R. J. Wales y E. C. T. Walker (Eds.) *New Approaches to language mechanisms*. Amsterdam: North Holland.
- Forster, K. I. (1990). Lexical processing. En D. N. Osherson y H. Lasnik (Eds.). *Language*. Cambridge, M.A.: The MIT Press.
- Filho, L. (1937/1960). *Tests ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Key, D. (1998). *Literacy Shutdown Stories of six american woman*. Literacy Studies Series Internacional Reading Association, National Reading Conference.
- Kintsch, W., y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Luria, A. R. (1980). *Lenguaje y Pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- Marslen-Wilson, W. D. (1984). Function and process in spoken word recognition. En H. Bouma, y D. G. Bouwhuis (Eds.). *Attention and performance*. Vol X, Control of language processes. Hillsdale, N. J.: LEA.
- McClelland, J. L., y Rumelhart, D. (1981). An interactive activation model context effects in letter perception: part 1. An account of basic finding. *Psychological Review*, 88, 375-407.
- Montealegre, R. (1989a/1994). El lenguaje y la construcción de conceptos en el niño. En R. Montealegre. *Vygotsky y la concepción del lenguaje*. Serie Cuadernos de Trabajo 8 (pp. 43-50). Santafé de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Montealegre, R. (1989b/1994). Lo psíquico o mental en el hombre. Un enfoque social-histórico. En R. Montealegre. *Vygotsky y la concepción del lenguaje*. Serie Cuader-

- nos de Trabajo 8 (pp. 84-92). Santafé de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Montealegre, R. (1991/1994). Análisis del lenguaje como proceso de asimilación histórico-cultural. Ejemplos con base en la obra de García Márquez. En R. Montealegre. *Vygotsky y la concepción del lenguaje*. Serie Cuadernos de Trabajo 8 (pp. 23-29). Santafé de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Montealegre, R. (1992/1994). La actividad comunicativa y el papel regulador del lenguaje en el niño. En R. Montealegre. *Vygotsky y la concepción del lenguaje*. Serie Cuadernos de Trabajo 8 (pp. 30-42). Santafé de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Montealegre, R. (1996). Comparación de la actividad psíquica humana desde una perspectiva evolutiva. En R. Montealegre (Ed.). *El siglo de Vygotski y de Piaget*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28, 3, 435-453
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76 165-178.
- Perfetti, Ch., y Vurtis, M. E. (1985). Reading. En R. F. Dillon y R. J. Sternberg (Eds.) *Cognition and instruction*. New York: Academic Press.
- Piaget, J. (1927/1973). *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudios sobre la lógica del niño (II)*. Buenos Aires: Biblioteca Pedagógica, Editorial Guadalupe.
- Romero, F. (1996). *Superficies y Relieves*. Pereira: Instituto Risaraldense de Cultura.
- Rojas, L. M. (1997). Los cuentos infantiles: una estrategia pedagógica en la enseñanza de los idiomas extranjeros. *Forma y Función*, 10, 113-130 Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Rumelhart, D. (1977). *Introduction to human information processing*. New York: Willey.
- Sanford, A. J., y Garrod S. C. (1961). *Understanding written language: Explorations in comprehension beyond the sentence*. Chichester: Wiley.
- Schank, R. C., y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans goals and understanding*. Hillsdale: New Jersey: Erlbaum.
- Shuare, M., y Montealegre, R. (1991/1994). Consideraciones sobre la psicología genética histórico-cultural. En R. Montealegre. *Vygotsky y la concepción del lenguaje*. Serie Cuadernos de Trabajo 8 (pp. 9-19). Santafé de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Tulving, E., y Thomson, D. M. (1973). Encoding specificity and retrieval processing in episodic memory. *Psychological Review*, 80, 352-373.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vygotski, L. S. (1930/1984). Instrumento y signo en el desarrollo del niño. En L. S. Vygotski. *Obras Escogidas, Vol. VI*: Moscú: Ediciones de la Academia de las Ciencias Pedagógicas (En ruso).
- Vygostki, L. S. (1930/1989). Dominio de la memoria y el pensamiento. En L. S. Vygotski. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 67-86). Barcelona: Crítica Grupo Editorial Grijalbo.
- Vygostki, L. S. (1935/1989). La prehistoria del lenguaje escrito. En L. S. Vygotski. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 159-178). Barcelona: Crítica Grupo Editorial Grijalbo.
- Vygostki, L. S. (1932/1993). La memoria y su desarrollo en la edad infantil. En L. S. Vygotski. *Obras Escogidas, Vol. II*, Conferencias sobre Psicología (pp. 349-381). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygostki, L. S. (1934/1993). Pensamiento y Lenguaje. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas, Vol. II*. (pp. 9-348). Madrid: Aprendizaje Visor.