

Desarrollo de estrategias desde una perspectiva textual y discursiva

Mayela Vílchez, Beatriz Manrique, Donaldo García y Ángel Delgado

Universidad del Zulia y Centro de Investigación de la Comunicación e información. Escuela de Letras. Maracaibo Venezuela.

E-mail: mayelavilchez@cantv.net, manu@imanet.com, dgarciaferre@hotmail.com

Resumen

Este trabajo registra una experiencia para validar una propuesta textual, determinar conducta inicial y medir cambios lingüísticos en los participantes. Se aplicó un entrenamiento a estudiantes universitarios, cuyas técnicas fueron: aplicación de un pre test para medir conducta inicial, intervención pedagógica, elaboración de matriz de variables textuales. Luego de analizar los datos se realizó una prueba de comparación pareada para determinar valores diferenciales entre los tests. Los resultados permitieron reformular módulos, obtener nueva versión de los instrumentos de evaluación y detectar en participantes dificultades gramaticales, semánticas y pragmáticas. El entrenamiento desarrolló, en los sujetos cierta competencia textual y reflexión metalingüística.

Palabras clave: Entrenamiento, producción - comprensión de estrategias textuales.

Development of Strategies From a textual Discursive Perspective

Abstract

This work registers an experience to validate a textual proposal, to determine initial behavior and to measure linguistic changes in the participants. A training was applied university students whose techniques were: application of a pre test to measure initial behavior, pedagogic intervention, elaboration of womb of textual variables. After analyzing the data he/she was carried out a comparison test paired to determine differential securities

among the tests. The results allowed reformular modules, to obtain new version of the evaluation instruments and to detect in participant grammatical, semantic and pragmatic difficulties. The training developed, in the fellows certain textual competition and reflection metalingüística.

Key words: Training, production – understanding of textual strategies.

Introducción

Los resultados mostrados en esta presentación forman parte de una investigación mayor de carácter etnográfico sobre los logros, alcances y limitaciones de una propuesta pedagógica (Proyecto Textus) para abordar el aprendizaje de la comprensión y producción escrita a partir del enfoque de la gramática textual y discursiva. Estos resultados sirvieron para validar el material didáctico diseñado para tal fin.

Desde el inicio se reconoció que la escritura es un proceso de alto nivel de dificultad que requiere de gran entrenamiento y que debe continuarse durante toda la vida, ya que "diferentes propósitos y diferentes textos" demandan la puesta en escena de estrategias nuevas, las cuales deben ser aprendidas a su debido tiempo y bajo rigurosa ejercitación (Molina 2000). Por lo tanto los objetivos planteados desde el inicio fueron:

- Validar, como prueba piloto, los resultados de la aplicación del programa, para inferir innovaciones instructivas de la interacción participante-facilitador.
- Determinar la conducta lingüística-discursiva de entrada de los participantes.

- Evaluar los cambios de conducta como resultado del entrenamiento.

Bases Teóricas

El tránsito de la lingüística, desde sus inicios, a partir de los aportes de Saussure hasta el advenimiento de la lingüística textual y discursiva no ha sido un salto en el vacío. Cada una de las tendencias y escuelas han nutrido, de manera significativa, a dicha ciencia, sobre todo la Psicolingüística; la cual desde su creación, en 1954, como rama interdisciplinaria de la lingüística ha sufrido variaciones notables en sus constructos vitales. En sus inicios, ésta se deriva de la psicología del lenguaje, sustentándose en el conductismo, por su vertiente psicológica, y en el estructuralismo, por el lado lingüístico. Sin embargo, los aportes de Noam Chomsky obligaron a los estudiosos del lenguaje a ver nuevos horizontes, abriéndose así una nueva etapa en la naciente disciplina, ofreciendo una postura alternativa a los excesos del estructuralismo y el conductismo; que había marcado indeleblemente los estudios sobre la producción y comprensión.

Indiscutiblemente, los planteamientos aportados por Chomsky, en cuanto a la naturaleza del lenguaje y sus for-

mas de adquisición y desarrollo en el sujeto, produjeron respuestas muy diversas; algunas para defenderlos y otras para criticarlos fuertemente; incluso, en 1987, Reber sostuvo que "la Psicolingüística decayó tan rápidamente como se llevó a cabo su creación y exaltación". A juicio de Parodi (1999), la posición de Reber "se centró en un ataque a la figura de Noam Chomski y, su postura epistemológica, es decir a sus modelos de gramática generativa transformacional". Por otra parte, Gernsbacher (1990-1996) defendió la postura de Reber, al intentar sentar las bases de un modelo de comprensión del lenguaje, amparado en una postura emergente de la psicología experimental, que denomina "psicología del discurso".

A pesar de todas las diatribas presentadas, serían los aportes de Vygotsky, al considerar que "el habla media la interacción social" y, por ende, se convierte en la "mediadora fundamental de la actividad cognitiva"; así como, los aportes de Halliday, quienes revalorizan y adaptan la noción de contexto a las ciencias del lenguaje, lo que permitirá darle un nuevo giro a las modernas tendencias lingüísticas, las cuales manteniendo su carácter interdisciplinario mostraron un marcado interés en el discurso y su procesamiento particular y cognitivo (Parodi: 1999). Atrás van a quedar las posturas radicales, y se intentará reconciliar ambas vertientes; pero con un especial interés en la capacidad de producción y comprensión discursiva. Enmarcado en estos fundamentos, se sustenta el

Proyecto Textus, cuyo objetivo principal es desarrollar estrategias para la comprensión y producción de textos escritos; focalizados en los contenidos que para la escritura aporta la gramática textual.

Adicionalmente a la delimitación de los aportes de la Psicolingüística al desarrollo de los estudios de la comprensión y producción de textos, es necesario precisar los basamentos teóricos en los cuales se sustenta esta investigación, con el fin de darle un piso firme a las consideraciones obtenidas. Para iniciar, se debe definir la *noción de texto* que sería el paso inicial para contextualizar todo el trabajo realizado.

Es obvio que para definir la *noción de texto* no podemos utilizar criterios de longitud ni estructura sintáctica; ya que la mayoría de los autores (Halliday (1999), Bernardez (1982), Álvarez (1998) coinciden en que el texto es una unidad semántica que se manifiesta a través de diferentes formas lingüísticas. *Este concepto nos transfiere de la didáctica de la lengua a la didáctica del habla*, o más exactamente como afirma Romeu (2001) "a una didáctica del texto"; lo que conduce a considerar "que la comunicación no es más que un intercambio de significados en formas de textos". Pero, como la comunicación se enmarca en diferentes situaciones comunicativas es necesario precisar los alcances y limitaciones de la *noción de contexto*. Este término es un constructo vital para todos los postulados de las ciencias sociales enmarcado en los ámbitos de la post modernidad. Bien plan-

teaba Vygotsky en su teoría sobre el desarrollo, que la conversión de los procesos mentales básicos, en procesos superiores (conocimiento humano) es obra de la acción del contexto a través del lenguaje.

En el campo de la lingüística textual y discursiva, el concepto de contexto involucra todo el marco conceptual y cultural donde opera el intercambio de significados; ya que éste es producto, no sólo de la verbalización de los sujetos comunicativos, sino de todo lo que está dentro y fuera de ellos, de allí que la noción de contexto ha sido de una importancia tan vital para el desarrollo de estas teorías, que ha dado origen a una ciencia que hasta hoy no se puede determinar si está dentro o fuera de la lingüística: la pragmática. De allí que algunos teóricos del lenguaje afirmen que el signo lingüístico "es el resultado de la fusión entre forma material (significante) y contexto" (Bernardes:1982). Lo que indica que el signo y/o texto está implícitamente fusionado a la situación social y cultural de donde emerge.

La definición de estos dos constructos teóricos de la lingüística discursiva determinaron las decisiones, que en el orden metodológico, orientaron la investigación. Considerar el desarrollo lingüístico desde un punto de vista comprensivo, en un contexto social y cultural nos llevó a inferir que tanto los procesos de comprensión como de producción son altamente potenciales, es decir estratégicos, que pueden ser inducidos, dentro de

un ámbito contextual favorable, por senderos múltiples. De allí que ambos deban ser vistos como dos caras de una misma moneda. Van Dijk y Kintsch (1983) agregan que la *noción de estrategia* traduce "táctica", lo que implica que la comprensión procura un plan elaborado para cada tarea en particular y cuyo éxito incierto depende no sólo de factores externos sino también internos. Esta definición de estrategia nos conduce al terreno de la conciencia, entendida como la capacidad que posee el hombre para darse cuenta, e incluso para reflexionar sobre los procesos que ocurren en él, cuando está en situaciones de aprendizaje. Estas consideraciones, alimentadas por los estudios Psicolingüísticos más avanzados nos llevan al concepto de *metacognición*, para el cual asumimos la definición de Flavell (1977-1981) quien la define como la capacidad de conocer y orientar los procesos de autorreflexión lingüística.

Marco Metodológico

Dado que la investigación se enmarca dentro de una metodología exploratoria-descriptiva, con sesgo propositivo (de carácter etnográfico) la actividad estuvo centrada en dos espacios de trabajos: un espacio de aula cuasi-natural, donde los participantes realizaron actividades productivas relacionadas con las tareas propuestas en los módulos y de evaluación, tanto del material didáctico utilizado como la evaluación de su propio aprendiza-

je. Y un espacio extra-aula de reflexión, donde los investigadores usaban la información obtenida del espacio anterior para alimentar y recondicionar la propuesta. Esto permitió observar los cambios de conducta operados en los participantes y evaluar los logros, con el fin de monitorear el proceso de aprendizaje.

La Muestra

La muestra estuvo conformada, en principio, por siete alumnos de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades de esta universidad, quienes de manera voluntaria se prestaron a realizar la validación del programa. Estos estudiantes acababan de cursar, algunos de manera no satisfactoria, la cátedra de Morfosintaxis II y de los cuales sólo 5 concluyeron el proceso.

Instrumentos

Como esta investigación forma parte del Proyecto TEXTUS, el pre test utilizado para esta muestra se había validado en grupos anteriores y los resultados indicaron necesidad de ajustes. Todo esto con el fin de que el instrumento estuviera acorde con la plataforma conceptual de los sujetos participantes y no de los investigadores. Los ítemes del pre test se formularon a partir de categorías extraídas de la literatura especializa-

da de la lingüística textual y discursiva. El instrumento respondió al modelo de test no estandarizado. Su validación en diferentes contextos grupales permitió llegar a una tercera versión, aunque a este grupo le fue aplicada la segunda.

Es importante destacar que en dicho instrumento se pueden distinguir claramente dos partes. La parte A, constituida por preguntas estructuradas, abiertas y cerradas e y la parte B, constituida por la redacción de un texto con formato y tema preestablecidos. Las destrezas planteadas al inicio de la investigación se midieron a través de nueve ítemes, de respuestas mayoritariamente abiertas. 1

Para los efectos de la confrontación de los resultados de esta investigación entre la conducta de entrada y salida se tomó en consideración fundamentalmente la parte B del instrumento (construcción de un texto) tratando de evaluar en éste las destrezas, previamente identificadas en la parte A, ya que por razones ajenas al proceso de investigación, el post test fue aplicado en un lapso posterior a la finalización del proceso de intervención, y por lo tanto las respuestas de la parte A no constituían fuente de información confiable. De allí que se tomo como conducta de salida el texto, y para poder correlacionar ésta información con los ítemes que identificaban la conducta de entrada; hubo que elaborar una escala de estima-

ción para correlacionar estas destrezas con las de salida, en base a la construcción textual. 2

Procedimiento Estadístico

Luego de analizar los textos y asignarles a los participantes los puntajes correspondientes a cada destreza, se procedió a realizar una prueba de comparación pareada entre los puntajes obtenidos en el pre test y el post test. El estadístico de contraste es el promedio de las diferencias observadas, el cual se estandariza para obtener el estadístico t que se distribuye como t de Student.

Intervención Pedagógica

El entrenamiento aplicado comprendió cuatro módulos, los cuales se desarrollaron bajo la técnica de taller, en un ambiente de aula cuasi natural y bajo una orientación monitoreada, lo cual exigía un alto porcentaje de trabajo extra aula por parte de los participantes. Esto pudo hacerse ya que el entrenamiento se realizó fuera de las horas obligatorias de asistencia a clases, libres de compromisos académicos. Este enfoque de auto aprendizaje combinado con la estimulación de los procesos de descubrimiento y auto reflexión que implica la aplicación didáctica de la gramática textual y discursiva estimularon lo que hoy algunos investigadores metacognitivos suelen llamar el tutor interior. (Vigotsky 1996). El con-

tenido de los módulos fue distribuido de la siguiente manera:3

Análisis y Presentación de los Resultados

Una vez realizado el análisis de los textos del pre test y del post test y asignados los puntajes a cada participante, se calcularon las estadísticas generales del grupo, las cuales se resumen en la siguiente tabla. Ella muestra el progreso general del grupo, sobre todo en las destrezas V y VII. 4

Luego de realizar el análisis estadístico general del grupo, se efectuó la prueba estadística de comparación pareada para las destrezas evaluadas en los textos. Los valores del estadístico de prueba t calculados fueron comparados con los valores tabulados en la distribución t de Student para $n - 1 = 5 - 1 = 4$ grados de libertad. 5

Aun cuando el objetivo general del taller era el desarrollo de las ocho destrezas textuales contempladas en los módulos, los resultados indican un mayor logro en las destrezas V (uso de marcadores del discurso) y en la VII (mantenimiento de referentes). Esto puede explicarse debido a que el dominio de entrada de los participantes, según los resultados del pre test, era muy bajo, lo cual hace que la diferencia observada haya sido significativa al nivel de significancia $\alpha = 0.01$; los resultados del pre test señalan que las conductas de entrada con relación al "uso de conectores" fue *poco y mal utilizado*, mientras que en cuanto al "uso de los referen-

Distribución de Items por destrezas Medidas en el Pre-Test

	Destreza Medida
I	Mantener la función del texto producido.
II	Mantener la idea principal.
III	Distinguir las relaciones entre las partes de un texto a través de la sinonimia como medio de cohesión lexical.
V	Reorganizar Información a través de marcadores.
VI	Mantenimiento del orden en la cadena discursiva.
VII	Identificar la referencia anafórica
VIII	Distinguir ideas no pertinentes (pensamiento divergente)

tes" *no lo mantenían*. Lo que explica la tendencia al cambio antes descrita.

Los resultados de las destrezas I, II, III, y VIII fueron significativos al nivel de significancia $\alpha = 0.05$, lo cual permite deducir que los participantes mejoraron notablemente en las mismas, luego del proceso de intervención pedagógica. Sin embargo, si se comparan estos resultados con los resultados de las destrezas V y VII mencionadas anteriormente, se podría decir que la diferencia es menos significativa, ya que en éstas cinco los participantes poseían un grado de dominio mayor, al inicio del proceso. Las primeras destrezas precisadas son fundamentales y globalizadoras del proceso textual, por su naturaleza recurrente; es decir, están relacionadas con el inicio, el desarrollo y la clausura del tema.

El resultado para la destreza VI fue no significativo ya que el grupo poseía un mayor dominio de la misma, en comparación con las otras, antes de comenzar el proceso.

Conclusiones

Con relación al primer objetivo establecido, surgió como resultado de la investigación una tercera versión del pretest, así como una primera del posttest producto de las aplicaciones indagatorias realizadas. Asimismo, se realizó la reformulación de los módulos 1, 2 y 3, en relación con la organización conceptual y la presentación de las tareas. Además, se decidió incluir un nuevo módulo con la intención de presentar el discurso académico.

En la conducta de entrada se observó en los participantes cierta dificultad para realizar los procesos de representaciones mentales que exigen la aplicación de los modelos lingüísticos textuales. Estas dificultades se materializan tanto en el aspecto gramatical y semántico (reconocimiento de marcadores, realización de, concordancia y manejo de las relaciones hipotácticas – paratácticas y tema-remata, así como uso de signos de puntuación). Lo anterior nos hace

Tabla de Ponderación de las Destrezas medidas en el Texto

Destreza	Ponderación
I. Función general del texto	0 = ausente; 1 = no la mantiene; 2 = mantenimiento incompleto; 3 = parcialmente completo; 4 = mantenimiento completo
II. Mantener la idea principal.	0 = no la mantiene; 1 = mantenimiento incompleto; 2 = mantenimiento completo
III. Uso de la sinonimia como medio de cohesión lexical.	0 = ausente; 1 = poco y mal utilizado; 2 = poco y bien utilizado; 3 = mucho y algunos mal utilizados; 4 = muchos y bien utilizados
V. Reorganizar Información a través de marcadores.	0 = ausentes o pocos y mal utilizados; 1 = pocos y bien utilizados; 2 = mucho y bien utilizados
VI. Mantenimiento del orden en la cadena discursiva.	0 = no lo mantiene; 1 = lo mantiene
VII: Mantenimiento del referente	0 = no lo mantiene; 1 = lo mantiene hasta la introducción; 2 = lo mantiene hasta el desarrollo; 3 = no lo pierde.
VIII. No usar ideas divergentes	0 = presenta ideas divergentes; 1 = no presente ideas divergentes

pensar que la escuela no provee marcos de representación adecuados y atrayentes, capaces de competir con ese mundo de imágenes simplificadas, recurrentes y cotidianas, que provee el contexto de comunicación visual en el que vive inmerso el individuo urbano. Este mundo de imágenes simplificadas alimenta el lenguaje oral y es lo que los sujetos manifiestan en su escritura.

Los resultados finales demostraron que la aplicación del programa desarrolló en los participantes cierto nivel de competencia textual, obstaculizado, frecuentemente por dificultades de orden sintáctico – gramatical. Durante el desarrollo del proceso los sujetos tenían necesidad de acudir a los

inventarios gramaticales para poder resolver las tareas e incursionar en el nivel pragmático textual. Ésto confirma algunos de los resultados de investigaciones anteriormente realizadas bajo esta misma orientación (Vilchez, et al, 1998. 1999 y 2000; Vázquez y Pérez, 1998; Vázquez y Castillo, 2001; Renquema, 1997). También se observó en los sujetos un mayor nivel de reflexión metalingüística, lo que pudiera explicarse debido, no sólo al entrenamiento sino a su plataforma conceptual (estudiantes de la Escuela de Letras).

Otro aspecto interesante, producto de la experiencia realizada es que el diseño de tareas asignadas en el entrenamiento exigía un alto nivel de

Tabla 1
Estadísticas generales del grupo

Destreza	Pretest				Pretest			
	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
I	1,2	0,8367	0	2	3,4	1,3416	1	4
II	0,8	0,8367	0	2	1,8	0,4472	1	2
III	0,4	0,5477	0	1	2,2	1,7889	0	4
V	0,0	0,0000	0	0	1,6	0,8944	0	2
VI	0,4	0,5477	0	1	0,8	0,4472	0	1
VII	0,0	0,0000	0	0	2,0	0,7071	1	3
VIII	0,4	0,5477	0	1	1,0	0,0000	1	1

Tabla 2
Resultados de la Comparación Pareada

Destreza	Par relacionado	Media de las diferencias	Desviación típica	Error típico de la media	T. calculada
I	Post - Pre	2,2	1,4832	0,6633	* 3,317
II	Post - Pre	1,0	1,0000	0,4472	* 2,236
III	Post - Pre	1,8	1,7889	0,8000	* 2,250
V	Post - Pre	1,6	0,8944	0,4000	** 4,000
VI	Post - Pre	0,4	0,5477	0,2449	1,633
VII	Post - Pre	2,0	0,7071	0,3162	** 6,325
VIII	Post - Pre	0,6	0,5477	0,2449	* 2,449

** significativo al nivel $\alpha = 0.01$; * significativo al nivel $\alpha = 0.05$

complejidad ya que en ella se conjugan los tres componentes: sintáctico, semántico y textual, lo que pareciera requerir de estrategias que van más allá de la verbalización y que conjuguen elementos visuales e icónicos, que permitan asociaciones múltiples para la comprensión y producción textual; es decir, utilizar estrategias de enseñanza que incluyan todos los estilos de aprendizaje.

Es importante también destacar que a pesar de que la mayoría de las

investigaciones en este orden no recomiendan el trabajo con la producción textual de los participantes sino que proponen textos de laboratorio o reconstruidos, consideramos que dada la naturaleza de la investigación debíamos recorrer este camino, ya que se hace indispensable en este contexto, trabajar con la producción individual – natural de los participantes; pues sólo a través de ella pueden medirse los cambios de conducta lingüística de los participantes.

Programa para el desarrollo de estrategias de procesamiento textual (Proyecto "Textus")

Secuencia	Aportes del Programa	Beneficios	Operaciones comunicativas
1 El texto	<p>Nivel textual</p> <p>Nivel Enunciativo</p>	<p>Nivel semántico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones de fuerza entre el referente y los agentes comunicativos. 	<p>Aportes al usuario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferencias entre texto y discurso. - Desdoblamiento del contexto y de operaciones pre-texto y post-texto. - Propósitos del enunciador. <p>S - O</p> <p>O</p> <p>S - O</p>
2 Cohesión	<p>Nivel Microestructural (léxico - gramatical)</p> <p>Rema</p> <p>Texto</p> <p>Tema</p>	<p>Relación entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema - rema. - Procedimientos gramaticales. - Léxico semántico. - Procedimientos Léxico semántico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descatre progresión temática. - Valor referencial (relación). <p>S - O</p> <p>S - O</p>
3 Coherencia	<p>idea</p> <p>Conector</p> <p>idea</p>	<p>Relaciones lógico - conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conectores explícitos. - Conectores implícitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orden semántico. - Jerarquización de las ideas. - Razonamiento. <p>S - O</p> <p>S - O</p> <p>S - O</p>
4 Macroestructura	<p>Nivel Macroestructural</p> <p>Tema</p> <p>IP</p> <p>IP</p> <p>IP</p> <p>IP</p>	<p>Cadenas semánticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones de selección y jerarquización de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Operaciones de desmontaje (Microreglas). - Proceso para llegar al EBI. - Síntesis. <p>S</p> <p>S</p> <p>S - O</p>

Fuente: Adaptación del modelo de María Cristina Martínez.

Antes de finalizar esta exposición es necesario apuntar que la complejidad del tema estudiado nos lleva como investigadores a aislar las destrezas pero es obvio que al estudiar cualquier aspecto lingüístico bajo el enfoque discursivo, la noción de destreza se transforma en una macrodestreza, y revela procesos de carácter cognitivo y metacognitivos.

Finalmente, es necesario destacar que estos resultados permiten darle insumos al proyecto Textus, ya que muchas de las dificultades detectadas, constituyen hoy elementos claves que el programa está asumida. Lo que sí está claro, es que la tarea debe ser abordada en todos los espacios académicos del aprendizaje. Entendiendo que la actividad de aprender es una actividad social que tiene una dimensión política, porque un individuo que construye, que sabe interpretar textos, es un hombre preparado para ser libre.

Referencias Bibliográficas

- ALVAREZ, G. (1998). "Textos y Discursos", Ediciones de la ciudad de Concepción, Chile.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). "Introducción a la lingüística del texto" Edit. Espasa-Calpe Madrid
- CHOMSKY, N. (1987). *Reflexiones acerca del lenguaje*. México. Trillas.
- DANIEL, W. (1990): "Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación". Editorial Mc Graw Hill. México
- FLAVELI, J. (1977-1981). "Metacognition and Cognitive monitoring" en *American Psychologist* N° 34, 10. Págs. 906-911
- HALLIDAY, M. (1999). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado. F.C.E. México.
- MOLINA S. (2000). "Cómo Prevenir las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura", Malaga - España, Ediciones Aljibe.
- REMAU A. (2001). "Naturaleza Interdisciplinaria de la Didáctica del Texto", Ponencia Presentada en Congreso Pedagogía 2001, Santiago de Cuba.
- VAN DIJK T. y KINTSCH W. (1983): "Strategies of Discourse Comprehension", New York, Academic Press.
- VILCHEZ M. (2000). "Comprensión y Construcción de Texto, a través de un Enfoque Comunicativo", Cuaderno Lengua y Habla N° 2 de la Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística (CIAL), Universidad de los Andes, Mérida - Venezuela.
- YVGOTSKY (1996). "Pensamiento y Lenguaje", la Habana, Edición Revolucionaria.