



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Dialogar para comprender textos, una experiencia multimodal*

Sandra Patricia Quitián Bernal¹

¹Magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, profesora de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. squitian226@gmail.com

Para citar este artículo: Quitián, S. (2015). Dialogar para comprender textos, una experiencia multimodal. *Oralidad-es*, 1(2), 122-131.

Recibido: 01-junio-2015 / Aprobado: 30-julio-2015

Resumen

Este artículo desarrolla algunas reflexiones de orden teórico, discursivo y pedagógico respecto al uso del diálogo como estrategia oral en la comprensión de textos, mediada por condiciones de multimodalidad. Para dar cuenta de ello se acude a la descripción y análisis del modelo de enseñanza recíproca para la comprensión lectora (Brown y Campione, 1986) y su puesta en escena en un ambiente b-learning, espacio multimodal por naturaleza, concretamente desde el uso de la estrategia oral en el desarrollo de foros virtuales de aprendizaje como actividad *on-line*, asociada con la comprensión lectora. Se concluye que las interrelaciones que se pueden establecer entre lectura y oralidad dependen fundamentalmente de la intención pedagógica del docente y del aprovechamiento que haga de los recursos y posibilidades que ofrece la web en la configuración de ambientes de aprendizaje que buscan favorecer las interacciones entre oralidad y lectura en la construcción de sentidos.

Palabras clave: diálogo, comprensión de textos, b-learning, multimodalidad.

Abstract

This article develops some reflections of theoretical, discursive and pedagogical order regarding the use of dialogue as a strategy in oral comprehension, multimodality mediated conditions. For this uses the description and analysis of Reciprocal Teaching Model for Reading (Brown and Campione, 1986) and its staging in a b-learning environment, a multimodal space by nature, particularly since the use of oral strategy in the development of virtual learning forums as online activity associated with reading comprehension. It is concluded that the interrelationships that can be established between reading and oral depend critically on the pedagogical intention of the teacher and the use it makes of the resources and potential of the web in shaping of learning environments that seek to promote interaction between orality and reading building senses.

Keywords: dialogue, reading comprehension, b-learning, multimodality.

* Este artículo está asociado con la investigación "Relaciones entre modelos de lectura focalizada y panorámica y estilos cognitivos dependiente e independiente de campo, en ambientes de aprendizaje b-learning", finalizada en el año 2010. Línea de investigación "Comunidades de aprendizaje y ambientes virtuales", del grupo Kenta de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, y particularmente en el contexto educativo, la lectura tiene alta relevancia, pues se constituye en la acción fundamental que ejerce todo sujeto para acceder al conocimiento del mundo, de las disciplinas y saberes, pero también de sí mismo de los otros. Desde una mirada amplia, leer es un proceso que demanda la interacción entre quien lee (lector) y lo leído (texto) a fin de satisfacer un propósito, o lograr un objetivo (Solé, 1987). No obstante, la lectura en el ámbito académico-escolar resulta siendo muchas veces una práctica instrumental condicionada al trabajo individual y solitario del lector, de quien siempre se espera resultados asertivos.

Con frecuencia, en contextos extra escolares los lectores se ven enfrentados a variadas prácticas de lectura cada vez más hipermediales e hipertextuales, como consecuencia de la rápida intrusión de la cultura digital en la sociedad contemporánea, circunstancia que posibilita amplias y diversas formas de comunicación e interacción mediadas por sistemas de representación que superan las formas tradicionales de hablar, leer y escribir. Este fenómeno cultural plantea de fondo la existencia de nuevos caminos que permiten el acceso al conocimiento, pero que a su vez demandan del lector y particularmente de los escenarios escolares o de educación formal, y en todos los niveles de escolaridad, nuevas maneras de interacción con los textos, lo cual supone otros agenciamientos pedagógicos diferentes a los tradicionales en relación con las prácticas orales y escritas.

Las prácticas sociales relacionadas con el uso y el valor de la lectura no siempre han tenido el mismo reconocimiento cultural

e histórico. En palabras de Chartier, Anaya, Rosique y Goldin (1999), desde el siglo XIX las prácticas de lectura definen las condiciones del acceso a los conocimientos, reconociéndose como una competencia imprescindible para las personas, sin la cual aprender es imposible. No obstante, en los inicios de la modernidad las formas de mayor dominancia para el acceso al conocimiento fueron la transmisión oral y visual: la adquisición de saberes vehiculados desde el habla y las imágenes constituyeron la base del aprendizaje de todo tipo de saberes.

Lo anterior permite afirmar que pese a la histórica dicotomía entre oralidad y escritura, las dos modalidades que implican procesos diferentes: hablar-escuchar/ leer-escribir permiten a su vez modos que entretengan relaciones diversas pero complementarias en el ejercicio de prácticas socioculturales de los sujetos, mediadas por la interacción con diferentes textos y entornos semióticos, es decir, prácticas de comunicación multimodal.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de revalorizar en los escenarios educativos las prácticas de la oralidad, de la lectura y de la escritura, en función de reconocer los matices sociales, culturales, cognitivos y afectivos que caracterizan y definen las necesidades de formación de los niños y jóvenes, como lectores en el contexto actual.

La expansión y la incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sus procesos de mediatización en diferentes escenarios de la cultura, entre ellos el escolar, determinan un tipo de experiencia y unas formas de proceder con la actividad lectora. Los recursos y formatos

multimodales que ofrece la web con fines educativos posibilitan la configuración de ambientes y actividades *on-line* orientadas a este fin. Sin embargo, tales recursos por sí mismos no resuelven el problema. En el desarrollo de este artículo, interesa mostrar cómo el uso del diálogo como estrategia oral y activa dinamiza procesos de construcción de sentidos, desde el uso de multimodos asociado con el tema en cuestión.

MULTIMODALIDAD, ORALIDAD Y LECTURA

La multimodalidad como condición que vincula variados modos de representar y construir el sentido de un texto hace referencia a los procesos que combinan el uso de diferentes sistemas de signos, así como a los mecanismos comunicativos de producción y comprensión que los interlocutores relacionan para generar cierta significación (Kress y Van Leeuwen, 2001). Si bien las tecnologías de la información posibilitan mayores formas y escenarios de multimodalidad, esta condición ha estado presente desde siempre en la comunicación humana: nuestras formas de interacción son altamente multimodales, los sentidos que comunicamos y construimos en la relación con los otros y con el contexto están mediados no solo por la palabra hablada o escrita, sino también por el gesto, el movimiento, las posturas, la mirada, entre otras tantas condiciones paralingüísticas que inciden en los procesos de significación.

La escuela, y con ella varios de los procesos de aprendizaje que allí se adelantan, son cada vez más multimodales, circunstancia que responde necesariamente a condiciones socioculturales del contexto en el que habitan los actores del proceso. La experiencia, los saberes previos y el contacto

con escenarios de la cultura diferentes al escolar constituyen para niños y jóvenes un referente importante a la hora de operar con el lenguaje desde la oralidad, la lectura y la escritura para acercarse a nuevos conocimientos. Mucho antes del ingreso a la vida escolar, los niños entran en contacto con la televisión, el cine, los videos, la publicidad y, en algunos casos, hasta el internet, circunstancia que necesariamente los enfrenta a condiciones de escucha y lectura multimodal.

Si bien la multimodalidad en la construcción y producción de discursos habita el mundo desde hace bastante, interesa preguntarse qué tan consciente es el maestro acerca de esta realidad y cómo la aprovecha pedagógicamente en la configuración de ambientes de aprendizaje que propendan por el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos, éticos y sociales en niños y jóvenes en los que la oralidad y la lectura son actividades proclives tanto para fines académicos que persigue la escuela, como para la formación de ciudadanos que requiere la sociedad.

La condición dialógica del lenguaje humano tiene su punto de partida y de encuentro en la oralidad, pues toda interacción a través de la palabra hablada se dirige a otro en busca de respuesta, en busca de un interlocutor con el cual tejer una relación social y jerárquica (Vigotsky, 1989). En este sentido, la lengua oral como materialización del lenguaje y producto de procesos cognitivos, afectivos y sociales que trascienden la acción meramente comunicativa se constituye en el principal medio de interacción y mediación entre el texto y el lector a la hora de leer. La relación oralidad-lectura pone de manifiesto que esta última se explicita como un proceso

construido desde la interacción del sujeto con diferentes elementos internos y externos donde necesariamente, en palabras de Solé (2002), el lector se encuentra inmerso en una intensa conversación consigo mismo y con el texto, y ese diálogo le exige un movimiento intelectual considerable, de lo contrario, no leería.

La presencia de las TIC en los procesos de lectura no solo matiza el carácter multimodal de los textos y de los entornos en los que circulan, sino que, además, propone nuevas formas de uso de la lengua, sujetas a diferentes modalidades escritas que toman como escenario distintas tecnologías comunicativas, donde la oralidad está presente; se habla entonces de una oralidad tecnologizada¹ que normalmente se lee, bien sea en condiciones de orden informal y social, como en contextos formales y de aprendizaje, tal es el caso de los escenarios y entornos virtuales que se configuran con fines educativos y de aprendizaje, donde el cara a cara se combina con la presencialidad sincrónica de los formatos y géneros digitales. Gómez Mompert (2011) afirma:

Con la alfabetización generalizada, nuestra oralidad ya es inseparable de la escritura. Pero la tecnología de la escritura y la lectura no es la técnica caligráfica ni su identificación, sino los conocimientos necesarios para su utilización: saber decir o saber entender; es decir, dar sentido e interpretar. Las nuevas tecnologías comunicativas, desde el teléfono al internet, nos han proporcionado diferentes modalidades de usar y expresar nuestra oralidad. Y por ende, nuevas maneras de percibir, sentir y pensar.

¹ Concepto empleado para referir el uso de la oralidad en teléfonos, correos electrónicos y SMS.

Dialogar con el texto y sobre el texto

En este contexto, y en relación con la lectura, interesa reflexionar sobre los modos de aprender y de enseñar estrategias que favorezcan la comprensión, teniendo en cuenta la oralidad como proceso mediador entre el lector, el autor y el texto. El diálogo ha sido señalado por varios autores como la forma básica de la comunicación humana. El diálogo, desde una perspectiva comunicacional e interactiva, "demanda de la actuación regulada e intencionada de sus participantes" (Calsamiglia y Tusón, 2007), en circunstancias no siempre previstas. Bajtín (1982), afirma: "el diálogo [...] es la forma clásica y más sencilla de la comunicación discursiva. El cambio de los sujetos discursivos (hablantes) que determina los límites del enunciado se presenta en el diálogo con una claridad excepcional".

Por otra parte, autores como Adams y Collins (1979), Solé (1987), Colomer y Camps (1991), Tolchinsky (1993) y Ferreiro (2002), desde una perspectiva interactiva de la lectura plantean que el acto de leer es un proceso mediante el cual se llega a comprender. En este contexto, la comprensión como un proceso interactivo y dinámico pone en diálogo los objetivos y propósitos del lector, la información que el escrito le proporciona y los conocimientos que posee para construir los significados que aporta el texto.

Dialogar sobre las condiciones inherentes al texto, su contenido, estructura, pretensión, antes, durante y después de leer, resulta ser una actividad discursiva relevante en el desarrollo de la comprensión. Dialogar con otros para reconstruir lo leído, para realizar intertextos, para resolver dudas, para relacionar experiencias, es una acción lingüística y discursiva necesaria;

si se tiene en cuenta que desde contextos socioculturales situados, esta práctica hace posible que todo sujeto desentrañe, interprete y construya sentidos como resultado de la interacción con una amplia gama de textos inmersos en la cultura, muchos de ellos mediatizados desde las tecnologías de la información y la comunicación.

El papel del diálogo en los procesos de comprensión ha sido reconocido ampliamente en el *modelo de enseñanza recíproca*² para el desarrollo de la comprensión lectora (Brown y Palincsar, 1989; Brown y Campione, 1986). Las autoras plantean desde una perspectiva interactiva y comunicacional el diálogo como modelador de procesos de comprensión, instalado y monitoreado inicialmente por el maestro

y posteriormente entre pares de acuerdo con el manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura.

En este caso, el diálogo se plantea como estrategia oral para favorecer la comprensión y la construcción de sentido de un tipo de texto en específico. Las estrategias que propone el modelo están antecedidas por situaciones de conversación que estimulan los saberes previos y el bagaje enciclopédico del estudiante. Del mismo modo, durante el proceso de monitoreo de lectura³ que acompaña el maestro se promueven acciones de interlocución cara a cara, y dirigidas fundamentalmente a la clarificación de los conceptos clave, presentes en el documento leído.



Figura 1. Modelo Instruccional empleado para la enseñanza de la comprensión lectora desde un enfoque de aprendizaje significativo (Brown y Campione, 1986).

2 Los autores del modelo de enseñanza recíproca señalan su inspiración en la teoría de aprendizaje de Vigotsky (1978), el cual parte de que el aprendizaje supone la interiorización de actividades originalmente adquiridas y practicadas en situaciones de cooperación social.

3 Desde el modelo instruccional de lectura se entiende el monitoreo como un proceso de seguimiento y evaluación de las acciones ocurridas durante la lectura, cuyo propósito no obedece solamente a detectar dificultades para intervenirlas, sino particularmente a destacar los avances en la apropiación del modelo.

Resulta importante para el logro de los propósitos de comprender y aprender desde lo leído, la incorporación del diálogo como estrategia que orienta la reflexión del estudiante hacia el reconocimiento de aspectos como: qué se espera de la lectura, por qué leer de este modo y no en solitario, cómo proceder frente a obstáculos de comprensión, entre otros, ya que “muchas dificultades de lectura pueden deberse a un conocimiento metacognitivo deficiente o poco desarrollado” (López y Arciniegas, 2004, p.55).

De esta manera, el diálogo presente en el proceso lector adquiere en un primer momento un carácter informal en tanto se propone como acción exploratoria o de activación de saberes y percepciones sobre el texto. Posteriormente, se asume el durante y el después de la lectura como una actividad oral más formal orientada por el maestro y luego por los mismos pares, una vez estos aprendan del experto, el maestro, cómo hacerlo. Es decir, el diálogo como estrategia oral se constituye en una acción planificada donde el profesor “distribuye el turno, gestiona la información, interroga, aclara, reformula y utiliza un conjunto de estrategias para favorecer que las conversaciones no se conviertan en ‘diálogos sordos’” (Palou, Carreras y Bosch, 2005, p. 152). Este doble carácter en el uso del diálogo como estrategia para favorecer la comprensión está presente en escenarios de trabajo presencial y virtual llamados *b-learning* y caracterizados por condiciones multimodales.

AMBIENTE B- LEARNING COMO ESCENARIO MULTIMODAL

La configuración de ambientes de aprendizaje es una tarea que reviste gran

importancia y demanda del profesor un conjunto de conocimientos de orden disciplinar, pedagógico, didáctico, social y cultural que le permitan el diseño de situaciones y escenarios pedagógicamente intencionados para favorecer aprendizajes de distinto orden.

La modalidad del ambiente b-learning es definida por Marsh, Mcfadden y Price (2003) y Bartolomé (2004), como un tipo de enseñanza mixta, que combina escenarios, formas de trabajo y recursos tanto virtuales como presenciales en función de objetivos de aprendizaje. El b-learning considerado como modalidad de aprendizaje supone formas particulares de interacción y relaciones entre actores, escenarios (virtuales/presenciales) y recursos, reguladas por principios de orden pedagógico didáctico y tecnológico. Al respecto, Henríquez (2006, citado por Conde y Soto, 2012, p. 158), señala que todo curso en modalidad híbrida o b-learning debe partir de un modelo pedagógico circunscrito a un modelo didáctico y a un modelo tecnológico.

Las condiciones tecnológicas y pedagógicas que estructuran esta modalidad permiten reconocer este tipo de escenarios mixtos como entornos multimodales, en tanto combinan espacios y recursos que usan diferentes formatos y sistemas de signos desde los cuales se construye, se produce y se interpretan significados. De otra parte, esta condición de multimodos presente en el b-learning posibilita al lector momentos y formas distintas para acceder al conocimiento y, particularmente, a la comprensión de aquellos contenidos que se vuelven objeto de lectura desde mediaciones orales *cara a cara* en el escenario presencial, o desde mediaciones orales *tecnologizadas* en el escenario virtual.

Desde el *modelo de enseñanza recíproca para la comprensión lectora* interesa detenerse en la manera como la estrategia oral en referencia puede modelarse en condiciones de aprendizaje situado, donde la discusión e interacción se centra tanto en el contenido del texto, como en el uso y la comprensión de las estrategias que el modelo propone. Si bien es cierto que los planteamientos que sustentan este modelo se han legitimado en escenarios exclusivamente presenciales, este artículo se interesa por abordar el alcance del diálogo como estrategia oral en fases de trabajo virtual, para lo cual se aborda el *foro virtual de aprendizaje* como una de las actividades en línea integradas a un ambiente mixto o b-learning.

El foro electrónico o virtual, en su sentido más amplio, se define como un tipo de actividad asincrónica que permite la participación de todos los miembros de una clase o grupo en tiempo no real. Cabero y Gisbert (2008) precisan al respecto que la importancia de esta actividad reside en proponer objetivos que orienten la participación, contar con una persona que gestione la intervención de los participantes y por supuesto promover el debate y los tipos de participación que aporten al objetivo del foro.

Por su parte, Benítez (1999) afirma que el foro de discusión en línea permite compartir entre todos los participantes sus reflexiones, búsquedas y hallazgos, así como establecer nexos directos entre dos o más integrantes con base en sus núcleos de interés y ámbitos de trabajo docente. En el foro, la intervención de los asesores tiene como propósito incentivar el diálogo, conducir la discusión, realizar cierre de los

debates y proponer líneas complementarias de conversación.

Los foros en el ambiente b-learning cumplen la función de ser escenario de discusión respecto a la construcción de significados a partir del texto leído. El foro de aprendizaje en Moodle⁴, por ejemplo, es una de las actividades más importantes del entorno virtual, pues convoca la participación y el interés de los estudiantes, desde sus propias expectativas, sobre un tema en particular. Para el caso en desarrollo, "un texto" que no solo cuenta con una versión escrita o codificada lingüísticamente, sino que también puede complementarse desde otros formatos como la imagen o el audio.

El papel del profesores clave en este propósito, en tanto dinamiza pero también reconduce, orienta y disminuye el margen de divagación que pueda tomar en un momento determinado el foro. Es decir, él asume una "participación directiva, tendiente a fijar o reconducir el tópico central o establecer otro tópico o actividad" (Constantino, 2010, p. 10). Por su parte, el estudiante, quien en un momento determinado también puede asumir una *participación directiva*, en coherencia con el *modelo de enseñanza recíproca* para la comprensión, fluctúa entre participaciones aditivas, disruptivas o interactivas, definidas por Constantino (2010) así:

Participación aditiva, relativa al tópico del foro, contiene una opinión o comentario, información sobre el tópico propuesto. No implica "diálogo" con las otras contribuciones. La participación disruptiva, relativa a

⁴ Moodle es una plataforma LMS destinada a la creación de cursos de aprendizaje en línea. La experiencia de trabajo que se referencia en este artículo se aloja en la siguiente dirección: www.readinglanguages.com/moodle2011

tópicos diferentes a los desarrollados en el foro, implica un aparente cambio de foco con intencionalidad reconocida o sin ella y con efecto generalmente perturbador si se tiene en cuenta la participación (pp. 9-10).

En este sentido, interesa reconocer los modos de participación de los actores en el foro para reorientarlos desde el diálogo como estrategia oral hacia lo que Constantino (2010) denomina la *participación interactiva*, es decir, aquella intervención discursiva cuya contribución tiene un carácter de respuesta a una contribución anterior explícitamente en otra para desarrollar la propia intervención.

El foro como actividad de aprendizaje en escenarios virtuales propuesto para favorecer la interacción en función de los procesos de comprensión lectora acude a la escritura como posibilidad de registro y, por qué no, de transcripción de lo oral. Si bien su formato se instala en el esquema del diálogo, la oralidad allí presente se materializa desde el registro escrito. En el desarrollo de la interacción propia de los foros virtuales de aprendizaje, el participante puede acceder a otros formatos tales como la imagen, el sonido, los videos, las simulaciones, los esquemas, los mapas conceptuales, entre otros, bien sea porque son motivo de consulta para configurar su intervención sobre el tema específico del foro, o porque los ingresa a este como apoyo o ejemplificación de su contribución.

Al respecto, Cabero y Gisbert (2008) señalan que los diferentes recursos que estructuran la web como sistema de distribución de información ofrecen a los lectores recursos informativos tanto textuales, como de conexión a otras páginas web para que puedan profundizar o realizar estudios

específicos sobre un campo de interés. Algunos de estos recursos corresponden a bibliotecas virtuales, redes temáticas, libros y revistas electrónicas, web temática, entre otros.

Por tanto, la presencia de la oralidad en la lectura revierte gran importancia, particularmente cuando se reconoce que el trabajo asociado con estos procesos lingüísticos y discursivos no es exclusivo del aula presencial ni del formato impreso. Por el contrario, aprovechar los recursos y posibilidades que ofrece la web y los medios de comunicación social (*mass media*) en la configuración de ambientes de aprendizaje resulta relevante para estimular procesos de oralidad y lectura. Al respecto, Cassany (2012) llama la atención sobre la manera como los escritos digitales integran varios modos o sistemas de representación de datos, tales como: la fotografía, el video, el habla, los gráficos, los íconos, entre otros, lo cual necesariamente incide en el modo de comprender.

En la medida en que niños y jóvenes interactúen de manera guiada e intencionada pedagógicamente con los medios digitales y desde allí con el desarrollo de actividades discursivas situadas tanto en escenarios presenciales como *on-line*, se hará posible un mayor acercamiento a lo que Kress y Leeuwen (2001) plantean:

la sensibilización en el uso de los recursos multimodales, las posibilidades y limitaciones de cada uno aporta, su orquestación (contextualizar las relaciones) y su potencial para dar forma a la experiencia de la lección en el aula para los profesores.

Las formas discursivas orales presentes en el aula durante el desarrollo del proceso

lector resultan bastante similares a las empleadas en el foro virtual; no obstante, a cada una de ellas le atañen condiciones particulares. Podría afirmarse que los foros virtuales de aprendizaje contribuyen a una participación discursiva más planeada, desinhibida y espontánea, en la cual los turnos, la participación, las contribuciones y en general la interacción obedece a mecanismos de regulación propios de los escenarios en la red, poseedores de formatos y estructuras multimodales.

A MANERA DE CIERRE

Se hace necesario el trabajo deliberado de profesores y formadores de profesores en función de favorecer condiciones de alfabetización multimodal que por supuesto incidan en los modos de interactuar con otros, con los textos y con el mundo. La conciencia que el lector va adquiriendo progresivamente respecto a las formas de proceder con los textos facilita procesos de comprensión y aprendizaje en los cuales la oralidad, a través del diálogo, cumple un papel fundamental.

La referencia a la comprensión lectora como una experiencia multimodal mediada por la oralidad en ambientes de aprendizaje b-learning implica que profesores e investigadores reconozcan como nuevos objetos de estudio y de profundización en el campo de la pedagogía de la lengua la presencia de una pluralidad de modos de representación semiótica que están insertos en la cultura y que, por tanto, inciden en las nuevas formas de operar con el lenguaje para comprender el mundo.

REFERENCIAS

- Adams, M. J. (1979). Models of word recognition. *Cognitive Psychology*, 11(2), 133-176.
- Bajtín, M. (1982) El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la Creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Bartolomé, A. (2014). Blended Learning. Conceptos Básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Benítez, R. (1999). Pedagogía y comunicación en la renovación docente. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, 30, 32-37.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1986). Psychological Theory and the Study of learning Disabilities. *American Psychologist*, 41(10).
- Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1989). Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale N.J.: L.E.A.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2008). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. España: Editorial MAD.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Conde, D. y Soto, A. (2012). Modelo de acción docente con medios informáticos y telemáticos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 40, 151-170.
- Colomer, T. y Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.
- Constantino, G. (2010). Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. *Linguagem em (Dis) curso*, 6(2), 241-268.

- Chartier, R., Anaya, C. A., Rosique, J. R. A., y Gordin, D. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas*.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gómez Mompert, J. (2011). La oralidad en la era digital. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/opinion/temas-de-debate/20111106/54237853942/la-expllosion-de-la-cultura-oral.html>
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*.
- López, G. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.
- Marsh, G., Mcfadden, A. C. y Price, B. J. (2003). Blended instruction: adapting conventional instruction for large classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4), Winter. Recuperado de www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm
- Palou, J., Carreras, M. y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. España: Graó.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
- Solé, I. (2002). Hablar para leer. *Aula de Innovación Educativa*, 11(111), 11-14.
- Tolchinsky, L (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Estructura de las funciones psíquicas superiores*. Moscú: Editorial Progreso.