

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Año 11 N° 3

SEPTIEMBRE 1990

ISSN 0325-8637

CODEN LVDDCG



El lenguaje escrito y la alfabetización

**Paradigma didáctico
de la enseñanza de
la lectoescritura**

Libros predecibles

**Materiales
de lectura**

**Literatura
infantil**



3



EL LENGUAJE ESCRITO Y LA ALFABETIZACIÓN

ANA TEBEROSKY

Doctora en Psicología. Profesora de la Universidad de Barcelona, España. Investigadora especialista en lectura y escritura.

El objetivo

En trabajos anteriores hemos mostrado que los niños provenientes de ambientes alfabetizados desarrollan precoces conocimientos sobre las propiedades de lo escrito. Estos conocimientos se refieren a: a) el aspecto convencional-gráfico de la escritura y b) el aspecto simbólico de la notación gráfica (Ferreiro y Teberosky, 1979). El objetivo del presente estudio fue el de evaluar el conocimiento de un tercer aspecto, c) “el lenguaje escrito”. Por “lenguaje escrito” entiendo la variedad de “lenguaje para ser escrito” y no sólo su manifestación gráfica (Blanche-Benveniste, 1982 a, pág. 247).

Las hipótesis que guiaron la evaluación de dicho conocimiento fueron las siguientes: –para descubrir las propiedades del lenguaje para ser escrito es necesario considerar trozos de textos bastante amplios, y no sólo palabras o frases, –el conocimiento sobre dichas propiedades se adquiere no sólo en la escritura sino también en numerosos intercambios orales, –pero la escuela ofrece pocas ocasiones para que los alumnos exhiban ese conocimiento en los comienzos de la escolaridad, –ello no significa, sin embargo, que los alumnos sean incapaces de producirlo, –por lo tanto, si intervenimos en las condiciones pedagógicas de la escuela, se podrían obtener otros resultados.

Afortunadamente, existen maestros y maestras que pretenden cambiar las condiciones escolares de aprendizaje del lenguaje escrito. Juntos con algunos de esos maestros, hemos programado actividades para que los alumnos, desde los 5 años, escribieran diversos tipos de textos.

Los datos que aquí presento son el producto de la programación de actividades con dos tipos de poblaciones escolares; niños del ciclo inicial (6 a 9 años) y adultas del nivel inicial de alfabetización. Dichas actividades fueron pensadas para decidir cuáles eran las mejores condiciones de producción de textos escritos o para ser escritos.

Los resultados obtenidos con los niños nos motivaron a intentar un trabajo similar con adultas casi analfabetas o “iletradas”. Con este fin, hemos pedido al maestro de una clase de “neo-lectores” que indujera a sus alumnas a escribir o dictar textos. Convencidos de que el tipo de actividad lingüística y las condiciones de la situación juegan un papel determinante, elegimos una actividad pedagógica que no apelara a la espontaneidad ni evocara situaciones de conversación.

En el presente estudio haré un análisis de las expresiones lingüísticas de los textos escritos por niños y adultas, esperando encontrar indicadores del conocimiento sobre el lenguaje escrito en la manifestación del conocimiento de las reglas del género en cuestión. Voy a describir, en primer término, cómo los niños demostraron capacidad para recoger las propiedades específicas y generales de un tipo particular de texto, el relato informativo, del género “noticias de prensa”. Evidentemente, para evaluar las propiedades del lenguaje para ser escrito en las producciones de los niños, se deben analizar las propiedades sintácticas, lexicales y discursivas de los textos en los diversos géneros que, hoy en día, se conocen en su forma escrita. Luego voy a comparar los resultados de los niños con los obtenidos en la población de alumnas adultas. El objetivo de estudio no fue sólo experimental sino también de aplicación pedagógica; ver si las adultas en proceso de alfabetización exhibían igual conocimiento que los niños, y posteriormente decidir formas de intervención pedagógica específicas con esta población.

El marco conceptual

Expondré el sentido que en este contexto atribuyo a algunas palabras.

Escritura

Asumiré una concepción de la escritura como sistema de notación que describe los fonemas del lenguaje. Como sistema de notación tiene propiedades particulares relativas al tipo de relación que establece con los fonemas del lenguaje. Tiene también propiedades compartidas con otros sistemas de notación, con la notación aritmética, la notación musical, etc. (Good-

man,1976). Esta concepción se opone a la consideración de la escritura como un código de transcripción, o incluso como un sistema de presentación. Un sistema de notación tal como el alfabético no transcribe los fonemas sino que analiza el lenguaje para identificarlos y así poder simbolizarlos notacionalmente. Tampoco los representa porque no conserva ninguna de sus propiedades. En la escritura, por lo tanto, se hace un análisis, no una transcripción ni una representación (N. Goodman, 1976, págs. 21 y 137; Tolchinsky, 1989).

Lenguaje escrito

Varios autores (Brown y Yule,1983; Culicoli,1983; Chafe, 1985; Ong, 1987; Tannen, 1986) han intentado caracterizar el lenguaje escrito y algunos (Blanche-Benveniste, 1982; Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986) han señalado que el uso del término lenguaje escrito ha dado lugar a equívocos. Uno de los equívocos consiste en la reducción de la noción de lenguaje escrito a su manifestación gráfica. Otro consiste en la oposición entre lenguaje escrito y oral. Así el lenguaje escrito se describiría a partir de las características de la escritura del lenguaje y contra las características del habla. Respecto a esta oposición, en realidad no ha habido comparaciones directas entre oral y escrito, ya que las dos piezas de discurso que frecuentemente se comparan fueron producidas en circunstancias y con propósitos no comparables (Brown y Yule,1983, pág.17). Lo que se ha comparado es el lenguaje literario y el lenguaje familiar. Por ello son varios los autores que proponen sustituir esta oposición por otras diferenciaciones tales como lenguaje formal y lenguaje cotidiano (Blanche-Benveniste, 1982 a). Ambos existen en versiones orales y escritas, aunque el lenguaje formal es el tipo de lenguaje que con más frecuencia es acompañado por la escritura, es el modelo de lo-que-se-escribe. Lo que denominamos “lenguaje escrito” surge, entonces, del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias (Tolchinsky, 1989). Esta nueva diferenciación nos permite percibir lo escrito en lo oral; en los lenguajes llamados “sin escritura” y en los sujetos no o pre-alfabetizados. Nos permite analizar también las consecuencias de ciertas propiedades del lenguaje que se asocian con lo escrito. Y, finalmente, estudiar el impacto de la escritura sobre el lengua-

je. No hay una diferencia de gramática entre la lengua familiar y la lengua formal (modelo de lo escribible), sí hay diferentes tipos de actividades entre escribir o leer y hablar o escuchar.

La actividad lingüística que la notación del lenguaje permite, y que la cultura ha potenciado, tiene consecuencias. Algunas de ellas son: –el texto, producto material del lenguaje que se escribe, –el contexto mental, creación de la cultura alfabetizada, –el poder de la palabra escrita, que permite planificar, corregir, revisar el lenguaje, y –la posibilidad de separar la actividad productora de lenguaje de su resultado.

Texto

Entiendo el estudio del lenguaje que está siendo escrito en textos como un estudio del lenguaje en uso, por lo tanto, discursivo. Como tal, la descripción de las formas lingüísticas de un acto de lenguaje no es independiente de la descripción de los objetivos y funciones para los cuales esas formas sirven en la comunicación humana. Usando una definición técnica diremos que texto es el “registro verbal de un acto comunicativo” (Brown y Yule, 1983, pág. 6) o bien una unidad de producción de discurso (Blanche-Benveniste, 1980, pág. 22). Ella no presupone la modalidad, hablada o escrita, ni la longitud, pero sí presupone:

- su carácter comunicativo, como actividad real,
- su carácter pragmático, respecto a la intención del productor,
- su unidad estructurada, con reglas discursivas propias.

En el caso que nos ocupa, textos escritos, un análisis exhaustivo de los mismos implica considerar diferentes aspectos, unos más técnicos: ortografía, compaginación, puntuación, tipografía, etc.; otros más lingüísticos: aspecto gramatical, en particular la sintaxis; aspecto discursivo, en particular las regularidades del texto y los recursos de coherencia, cohesión y progresión; la repartición del léxico que afecta a ambos y el aspecto semántico, en particular la información nueva y la información ya dada.

Competencia y performance (o desempeño)

Creo conveniente recordar la diferenciación de Chomsky entre competencia y performance. La

competencia es el conocimiento que tiene un hablante/oyente de las reglas de su lengua. La performance es el real uso de su lengua que hace el hablante/oyente en determinadas situaciones y bajo condiciones particulares. Cuando nosotros estudiamos los textos producidos por niños o adultos, lo que estamos estudiando es un dato ligado a sujetos concretos y a actividades reales. Por lo tanto, no es un estudio de la competencia en sí, sino de la habilidad para aplicar esta competencia a una situación determinada. Suponemos que esta habilidad está sometida a aprendizaje y cambia con la experiencia.

Los textos informativos de la noticia periodística

Utilizo la distinción sugerida por Wagner (1968, citado por Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986), entre textos informativos y textos narrativos. En el primer tipo, el locutor informa a su interlocutor acerca de algún hecho, en el segundo se retrasa la información en beneficio de usar las emisiones y las referencias creadas textualmente como motivo de la narración. También he recurrido a la distinción propuesta por Biber entre género, determinado sobre la base de criterios externos relativos al propósito del locutor y al tópico, y tipos de texto, que representan grupos de textos similares en su forma lingüística (1988, pág. 170). Aunque en un género determinado pueden encontrarse diversos tipos de textos, existe una concurrencia convencional y típica entre género y tipo de texto. Cuando se trata de informar sobre algún hecho, por ejemplo, esperamos encontrar textos con una alta focalización narrativa, porque se trata de acontecimientos pasados; que enfatizan el aspecto de presentación fáctica, porque se trata de hechos reales y que dan relevancia tópica a las consecuencias, porque se trata con agentes humanos y eventos concretos (Biber, op. cit., pág. 192).

Avance del texto

El texto se desarrolla en dos sentidos a la vez: uno sintagmático, gracias a las organizaciones alrededor del verbo y de organizaciones no verbales; y otro paradigmático, que son las realizaciones de una misma unidad sintáctica con o sin repetición de léxico. Desde la perspectiva aquí

adoptada, la unidad de construcción no es la frase si no el enunciado construido por un verbo principal y los elementos que lo acompañan (según la terminología tradicional, sujeto, complementos directos, indirectos, preposicionales, adverbiales y elementos asociados a la frase. Como aquí no usamos el concepto de frase, a estos últimos los llamados elementos asociados a la construcción verbal, como se explicará más adelante).

Contexto

Habitualmente se entiende por contexto sólo las condiciones exteriores, los objetos del mundo exterior de los cuales se habla o escribe. Así, la referencia al contexto pareciera remitir sólo a la relación entre expresiones en el texto y entidades en el mundo. En cambio, aquí me referiré a un tipo particular de contexto: no las entidades del mundo externas al sujeto, sino la construcción mental del mundo del sujeto, los espacios mentales que afectan a todos los sujetos, sea como receptores o transmisores (Tolchinsky, en prensa). Ser alfabetizado supone compartir esos espacios mentales, construidos a través de objetos culturales, que a su vez crean su propio mundo de esquemas cognitivos. Ser alfabetizado significa constituir los contextos a partir de otros textos.

Pre-texto (o “avant-texte”)

En relación a la noción de texto, se derivan otras nociones tales como pre-texto, co-texto, inter-texto. La producción de un texto escrito, más aún si es público, no es el resultado de una actividad espontánea el producto de operaciones de lenguajes de supresión agregados, de reestructuraciones, de reescritura, etc. (Rey-Debove, 1982, pág. 105). Este proceso es conocido como génesis del texto. El pretexto es el conjunto de documentos que son producidos en el curso de la “génesis textual” (Bellemin-Noel, 1972). Entre los procesos de producción textual hay ajustes y aproximaciones enunciativas: de planificación, de corrección, de perfeccionamiento, de retoque, de verificación, de evaluación, en fin, supone la coordinación entre actividades de lectura y escritura.

Actividad de producción de textos

Con frecuencia se considera la oposición escritor/lector como si afectara a dos sujetos empíricos diferentes. Así, por ejemplo, cuando se habla de la competencia social comunicativa del escritor al tener en cuenta al lector. Pero en realidad se trata de un mismo sujeto: en dos momentos diferentes o en dos posiciones diferentes, de las cuales una puede ser real y la otra ideal. En tal caso hemos de considerar que las actividades de lectura y las actividades de escritura ponen en juego un distanciamiento en el sujeto que las realiza por efecto de una doble enunciación. A la oposición locutor/co-locutor, generalmente admitida en lingüística, le corresponde la oposición escritor/lector en el proceso de producción de lenguaje escrito (Grésillon y Lebrave, 1983, pág. 9). Ambas actividades se construyen, en la producción de textos, bajo el signo de la **alteridad**: el que escribe, el que lee, el que juzga, el que corrige; y bajo el signo de la complementación entre las actividades realizadas por el mismo sujeto. Como frecuentemente la escritura y la lectura se desarrollan como una actividad en solitario, sin el mutuo soporte interactivo propio de la conversación, el desdoblamiento y la complementación son inevitables.

Actividad de re-escritura

Tal como la interpretamos aquí, la actividad de reescritura supone la capacidad de recoger no sólo la información del texto-fuente si no también su discurso. El estudio de la concordancia (o discordancia) y el análisis de los elementos que se mantienen (o se pierden) entre el texto-fuente y su reproducción es un medio para evaluar el conocimiento del lenguaje escrito. Para apropiarse de las particularidades discursivas del género en cuestión, el lector/escritor debe centrarse no sólo en el contenido sino también en la forma lingüística del mensaje, es decir, debe asignar al texto un **status** autónomo de la situación de comunicación. Hay cada vez más evidencias de que la atención al lenguaje como tal, la capacidad para hacer del símbolo algo opaco, es básico para el desarrollo de la alfabetización (Brice-Heath, 1986; Olson, 1986).

El contexto educativo y la tarea de re-escritura

El contexto educativo

En el trabajo con las escuelas hemos influido sobre las decisiones curriculares en dos aspectos: en la selección y en la secuenciación del contenido y en la preparación de las actividades de producción y comprensión de lenguaje escrito. Nuestra preocupación se centró también en la formación de las profesoras dentro del encuadre de teorías susceptibles de incorporar todas las nuevas prácticas a un nivel más global: la teoría del aprendizaje constructivo del lenguaje escrito tal y como ha sido desarrollada por Ferreiro (1987).

Respecto al contenido, consideramos necesario atender tanto a los aspectos convencionales y simbólicos de la escritura, cuanto al aspecto de la variedad lingüística más apropiada para aparecer por escrito. Es decir, atender a **cómo** los niños aprenden a escribir, a **qué** es lo que escriben y en **cuáles** condiciones. En cuanto a la secuenciación, nuestra intención fue la de conducir la marcha pedagógica **desde** un conocimiento compartido y conocido por los alumnos –las variedades de lenguaje que ellos consideran como modelo de lo escribible, según nuestra perspectiva– **hacia** el aprendizaje de las reglas de la escritura de esos textos. Las actividades no fueron pensadas como de transcripción directa del lenguaje, ni siquiera de la variedad de lenguaje para ser escrito, sino como actividades que implicaran algunas de las siguientes operaciones: –distanciar y mediatizar la actividad productora de lenguaje del resultado de dicha actividad (los enunciados y textos escritos, un niño dicta y otro escribe por ejemplo), –aislar las actividades de producción de textos de la situación “natural de comunicación” (en actividades de re-escritura, de recitación, entre otras), y –separar el lenguaje de su uso hacia un análisis y reflexión y no una mera transcripción.

La tarea de re-escritura

Una de tales actividades, la de re-escritura, ofrece posibilidades para evaluar el conocimiento que tienen los alumnos de las propiedades del lenguaje escrito mediante el estudio de

los aspectos que retienen de un texto extraño. Comparando ambos, el texto de referencia o texto-fuente y el texto re-escrito se pueden analizar las conservaciones y las pérdidas. Si lo que se conserva es tanto la información como las propiedades lingüísticas (sintácticas y discursivas) del texto-fuente, diremos que el alumno exhibe conocimiento de lenguaje escrito según las normas del género en cuestión.

Ambos grupos fueron enfrentados a la misma tarea de re-escritura de noticias periodísticas. La consigna y la situación de producción, tanto en adultos como en niños, fueron las mismas.

Reformulación escrita por parte de los alumnos de artículos de prensa leídos y comentados entre todos (maestra y alumnos). La resolución de la tarea comporta una retención en la memoria de la información y de las expresiones del texto-fuente. La maestra da como consigna “escribir la noticia como si fueras un periodista”. Los alumnos son libres para utilizar sus propias palabras pero también pueden recurrir a usar términos y expresiones que recuerden del texto-fuente.

La metodología de trabajo en clase fue la misma en ambas poblaciones, aunque las adultas estaban menos habituadas a escribir textos largos y era la primera vez que escribían “a la manera de los periodistas”. Los niños, en cambio, venían haciéndolo desde pre-escolar. A continuación ilustraré la metodología utilizada para promover la actividad de producción de textos informativos. Dicha metodología comporta etapas:

- a) Lectura y comentario de la noticia periodística,
- b) elaboración colectiva oral del pre-texto de lo escrito (avant-texte),
- c) consulta a los diarios (se puede subrayar),
- d) escritura individual o por parejas de la noticia (sin copiar),
- e) lectura del texto escrito (por parte de la maestra, por parte del alumno o de un compañero),
- f) corrección (por parte del alumno con ayuda de la maestra),
- g) edición final.

En el momento a) se presenta el texto-fuente. Los momentos b) y c) corresponden a la elaboración del pre-texto. Por un lado, se facilita al alumno información sobre el contenido temático en los momentos a) y b) y, por el otro, se facilita información sobre los aspectos gráficos en



Liliana Logares, 7 años alumna de 2do. grado del Instituto Santa Felicitas

el momento c). Otorgamos la mayor importancia a estos momentos porque los **contenidos** son trabajados en clase de manera consciente y con anterioridad a ser vehiculados por escrito. Y además, porque la consulta al material impreso funciona a la vez como fuente de **confirmación** de la información recibida oralmente y como fuente de **información nueva**.

En resumen, dos ideas guían la metodología de clase. La primera es la diferenciación entre contenido informativo y la expresión escrita, para ello aprovechamos las informaciones adquiridas a partir de las experiencias del contexto social más amplio (la explicación de noticias en la TV o en la radio) para trabajar previamente los contenidos informativos de los mensajes que serán escritos. Es evidente que se necesita cierto conocimiento del mundo (o “scripts”, Van Dijk, 1983) para deducir el tema principal del texto y para establecer las conexiones que garanticen su coherencia. La segunda idea consiste en consultar el material escrito, en recurrir a los modelos convencionales de expresión escrita en periódicos o revistas (es decir, no preparados expresamente desde la escuela sino tal y como se pueden adquirir en el circuito comercial). Utilizamos el concepto de consulta en el sentido de actividad inter-textual y de presencia real del modelo convencional y no en el sentido de copia pasiva.

El momento d) corresponde a la producción de escritura en sentido estricto. Pero, al ser un tema generalmente conocido y compartido no se informa sobre las experiencias personales, es decir, el alumno no tiene un compromiso personal con su texto. El escritor (sujeto que escribe) no es el autor del texto y, en muchas ocasiones, el productor del discurso (sujeto empírico) puede no representar una subjetividad única. En la situación aquí relatada el productor no es el autor del texto, es decir, que se produce un fenómeno de **apropiación o reconstrucción de la noticia escuchada**.

En los momentos e), f) y g) se produce un fenómeno de desdoblamiento de posiciones enunciativas, donde el mismo sujeto empírico tiene que pasar de productor a lector y luego de lector a analista capaz de juzgar la calidad de su texto a fin de corregirlo. Inicialmente, los alumnos son asistidos por el profesor, a fin de ofrecerles un soporte interactivo necesario para realizar tales tareas. La **interacción** es, desde nuestro punto de vista, beneficiosa a la **alteridad** constitutiva del proceso de producción tanto en el nivel oral como en el escrito.

Los resultados que aquí presento, corresponden al análisis de textos producidos por niños de las clases de tercero y cuarto de la Escuela Municipal “Casas” y por adultas de una clase

de neo-lectores de la Escuela “La Paz” de adultos, ambos de Barcelona.

El **corpus** recogido corresponde a:

—Niños: población de 3er. y 4to. (8 y 9 años), de la Escuela Casas de Barcelona, 100 textos escritos en catalán.

—Adultas: población de la clase de neo-lectores de edades comprendidas entre 35 y 45 años, 50 textos escritos en castellano.

Un artículo “bien escrito”

Las reglas de escritura periodística establecen que un artículo “bien escrito” debe responder a criterios convencionales en tres niveles (Bautier, 1984; **Libro de Estilo** del Diari de Barcelona, 1986; **Libro de Estilo** de El País, 1990, Martínez Albertos, 1989; Van Dijk, 1983; Wolfe, 1988). En el nivel del **vocabulario**: evitar palabras poco frecuentes o bien definir las, preferir las palabras cortas, eliminar adjetivos vagos e inútiles. En fin, palabras que tengan cuatro propiedades: frecuencia elevada en el habla usual, consistencia breve, sentido concreto y denotación precisa.

Respecto a las **frases**: frases cortas, de estructura simple, en activo, en afirmativo. Pero para destacar algún tópico de la frase se recomiendan tres recursos: el uso de la voz pasiva y de la pasiva pronominal y el desplazamiento de los sintagmas (**Diari de Barcelona**, 1987, pág. 38). Como norma de estilo hay que destacar que el lenguaje periodístico evita la primera persona del singular o del plural y para sustituirla se utilizan fórmulas del tipo “según pudo saberse o saber el (nombre del diario), en declaraciones hechas al (nombre del diario)”, etc. (**Diari de Barcelona**, pág. 21).

El **plano del texto** periodístico se opone a los planos retórico y de la disertación: lo esencial de la información debe concentrarse entre titulares y “lead” (encabezamiento), entre ambos se presenta un resumen de la noticia, seguido de elementos de información encajados en un orden decreciente (la “pirámide invertida” en términos periodísticos) con un final brusco (“caída”). La información de una noticia debe responder a seis preguntas: qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué.

La escritura periodística debe adaptarse bien a dos factores: al tipo de soporte (el objeto periódico) y a los lectores. Bautier (pág. 85) afirma que en el caso de Francia el 50% de los lectores tienen un nivel primario de educación y el 60% tienen un trabajo que no les exige leer.

Dos últimos elementos a remarcar: el recurso a la “retórica de la facticidad”, datos concretos, cantidades precisas, hechos comprobables, pequeñas entrevistas, detalles específicos, elementos todos que dan a la noticia un aire de documento vivido y real (Van Dijk, 1983, pág. 72). Y “el discurso de los hechos”, informativo y con poca opinión (Martínez Albertos, 1989).

Todas estas características y normas de estilo tienen una función: facilitar la actividad cognitiva y comunicativa de los lectores, orientando el proceso de lectura, comprensión y re-producción. Es evidente que para entender el tema del texto y establecer las conexiones que le dan coherencia se necesita un cierto conocimiento del mundo (o “script” representado en la memoria sobre el tema). En palabras de Tom Wolfe, uno de los creadores del “nuevo periodismo” americano, la operación fundamental del lenguaje escrito, la de ser un medio para “estimular los recuerdos del lector...” se debe a la relación fisiológica única que existe entre el lenguaje escrito y la memoria (1988, pág. 72 y 74). Dicha “relación fisiológica” es bi-direccional: la escritura como instrumento para descargar la memoria y el lenguaje escrito como medio para estimularla.

Cómo escriben los niños

Analizaré el **corpus** de los niños distinguiendo algunos aspectos relevantes en el relato informativo. La relevancia de dichos aspectos fue determinada a partir del análisis previo de los textos (Teberosky, en prensa).

Criterios del análisis

Para el análisis de los textos he constituido una referencia de trabajo: el análisis distribucional del francés hablado tal y como ha sido desarrollado por el Grupo Aixois de Recherche en Syntaxe (1983).

Utilizaré el análisis sintáctico a fin de encontrar las regularidades y organizaciones particulares de este tipo de texto para luego compa-

una organización convencional de la información en el plano de la noticia.

La perspectiva del escritor. Se refiere al punto de vista del que escribe: desde dónde se ubica y en qué papel se inscribe en el texto. La perspectiva se expresa a través de la relación entre la voz del autor/productor (el que dice “yo” de sí mismo y que habla/escribe en su nombre) y la voz del narrador (el que es portavoz de sí mismo o de otro) (Loufrani, 1986, pág. 180).

Desde el punto de vista de quién escribe, podemos decir que según las normas de estilo más convencionales, los textos informativos deben ser anónimos: el que escribe y entrevista es el periodista. Pero el periodista no puede expresar sus señas de identidad y debe borrar toda su referencia personal real. La voz del narrador, de hecho, es uno de los grandes problemas de la literatura de no-ficción, afirma Wolfe (pág. 30). El periodista –y el locutor de radio o TV– deben asumir una voz tranquila, cultivada, distinguida. . . no una voz sino casi un ronroneo, un zumbido (Wolfe, pág. 30). El “nuevo periodismo” se revela contra este anonimato y recurre al procedimiento de cambio en el punto de vista; en tercera persona, a través de los ojos de un personaje; en primera persona, a través de la descripción de hechos autobiográficos o como memorialista. El “nuevo periodismo” recupera la subjetividad del periodista (Wolfe, pág. 51).

Las referencias situacionales: de localización, temporales; las referencias pronominales: que representa la persona de quien escribe; ciertas propiedades de la categoría del verbo: modo, modalidades, aspecto y ciertos tipos de verbos, todo ello está en relación con la perspectiva de quien escribe. De hecho, como reflexiona Bruner (1988), la narración literaria recurre a estos aspectos para expresar un modo subjetivo y subjuntivo (dudoso, deseado, hipotético, futuro) del relato (pág. 37). Por eso, al “nuevo periodismo” se lo ha acusado de hacer literatura narrativa y no información.

Hay que señalar que en el **corpus** de los niños encontramos una total conformidad con las normas más convencionales –y tradicionales– de escritura periodística; ellos asumen la voz anónima del periodista y aceptan la parodia de imitar el estilo cultivado y oscuro del servidor de la información pública. Llegan incluso hasta a firmar como “periodistas”. **Quién, cuándo,**

dónde, cómo, por qué. Sobre la base de estas preguntas, el periodista informa a sus lectores los hechos públicos. ¿Cómo hace para que el lenguaje represente una organización de la información que responda a estas preguntas? Además del recurso de concentración del contenido informativo en un resumen inicial, existen procedimientos para representar, con el lenguaje, los acontecimientos y sus consecuencias. Ellos tienen que ver, fundamentalmente, con lo que aquí hemos llamado “elementos construidos por el verbo; elementos regidos y asociados” (GARS, 1983). Estos procedimientos afectan a la elección de:

–los elementos asociados con valor semántico de precisión (cuándo, dónde). En general, se trata de locuciones adverbiales que especifican, con valores de localización témporo-espacial puntual, una relación con respecto al que escribe: “a las 6 y 45 minutos, al norte de Francia”, etc. Los valores semánticos puntuales diferencian el texto informativo del narrativo, en este último se establece una referencia al propio discurso: un día, al mediodía, después, etc. En cambio, en los textos informativos encontramos ambas formas: déicticas y discursivas;

–los elementos de la valencia y región del verbo principal, que funcionan como tema y como argumento del enunciado construido por el verbo (quién, cómo, por qué) nos van informando sobre las particularidades de los acontecimientos. La elección del sujeto gramatical da cuenta de los agentes y pacientes humanos, en tanto que los complementos y asociados del verbo dan cuenta de los eventos y sus condiciones (por ejemplo, los “porque” de justificación que relacionan el evento con sus consecuencias).

Los hechos. El valor de facticidad, las formas de señalar la temporalidad relativos a la ocurrencia y el devenir de los hechos se expresan a través de ciertas propiedades de la categoría del verbo: modo, tiempo y aspecto. El modo afecta a la facticidad, su propiedad de situar el hecho dentro de lo realmente ocurrido. El tiempo y el aspecto afectan al devenir y proximidad del hecho en relación con el que escribe. La elección de estos elementos, junto con los asociados con valor semántico de precisión, pueden dar la imagen de “reportaje en directo” y de verosimilitud necesaria del relato informativo. La relevancia tópica de las consecuencias del hecho o sus víctimas puede ser expresada recu-

rriendo a la voz pasiva y a las construcciones verbales con participio pasado (Biber, pág. 191).

En el **corpus** de los niños encontramos que los textos informativos se caracterizan por el empleo de verbos en modo indicativo, con alternancia de formas afirmativas y negativas y tiempo del presente, pasado y con menor frecuencia algún futuro simple. Entre los tiempos del pasado, las preferencias se reparten entre el pretérito perfecto (“pretèrit indefinit”, en catalán), el indefinido (“perfet perifràstic”, en catalán) y el imperfecto (“imperfet”, en catalán). Entre los tiempos, el pretérito perfecto y el presente son los que indican simultaneidad o proximidad en el tiempo a la vez que precisión del hecho en relación con el locutor. El futuro está generalmente limitado por un adverbio y/o aparece dentro del discurso referido. El imperfecto es un tiempo anafórico-discursivo que da profundidad al discurso indicando los distintos planos.

Otro dato a destacar es el recurso de la voz pasiva. El uso de la voz pasiva es interesante por dos motivos: como recurso discursivo para focalizar un tema (ejemplo: “Miembros del comando Madrid de ETA han sido detenidos por la policía”) y por la casi total ausencia en textos narrativos o descriptivos.

El conjunto de las regularidades que presenta el **corpus** de los textos de los niños podría resumirse como sigue:

| ENUNCIADOS DE LOS TEXTOS INFORMATIVOS | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---------|------------|------------|----------------|---------------|
| VERBO | Modo indicativo: presente, pretèrit indefinit, perifràstic, imperfect | | | | | |
| | Formas afirmativas y negativas. Voz: activa y pasiva. | | | | | |
| | con SUJETO | Un N | el N | N.P. | Aposic. | Determ. Pron. |
| | | + | + | + | + | + |
| | con COMPLEMENTO | Valen. | Regidos | | | |
| | | + | + | | | |
| | con ASOCIADOS | Tempor. | Espacial | | Cuantitativos. | |
| | | + | + | | + | |

Las palabras. Las normas de precisión denotativa del léxico junto con las normas de definición de palabras técnicas o poco frecuentes responden a la necesidad de elegir las palabras con el objeto de asegurar una referencia clara y definida y un sentido literal.

Además de seleccionar una realización entre otras posibles, existen varios recursos

discursivos para distribuir el léxico en el texto: en la misma posición sintáctica por enumeraciones, coordinaciones y repeticiones de la misma o diferente forma lexical; en diferentes posiciones sintácticas: por oposición, por simetría. Nos preocupamos por este recurso por dos razones:

a) La presencia de elementos lexicales en relación de co-referencia es un factor que asegura la cohesión textual.

b) Cada nueva ocurrencia lexical agrega una información que ayuda a la construcción de la representación del personaje o evento del cual se trata. En fin, razones que afectan a la coherencia textual y al tipo de textos que estamos estudiando.

En el ejemplo de Oscar ya citado, se puede observar el recurso de elección y distribución lexical. Así tenemos: **un trastornat = un home amb problemes mentals = el suïcidat** = Mario Nieva Ibea, que resultan maneras de construir la referencia por inclusiones de englobamiento descendientes.

En resumen, podemos sostener que después de un corto tiempo de aprendizaje y en las condiciones pedagógicas aquí descritas, los niños hacia los 8 ó 9 años llegan a recoger las particularidades convencionales tanto globales como específicas, de los textos de noticias periodísticas.

¿Cómo sucede que el lector se apropia de un texto extraño?

En una experiencia de re-escritura de textos literarios, Bruner (1988, pág. 43) constata que jóvenes universitarios tienen una gran capacidad para captar la trama, el tema y las particularidades del discurso del texto-fuente. En **The act of reading** de Iser (citado por Bruner) se encuentra la siguiente distinción: los lectores tienen una **estrategia** y un **repertorio** que aplican al texto (pág. 45). Si entiendo bien lo que Bruner sugiere, el repertorio tiene que ver con la asimilación a un “script” y a una colección de posibles textos de que dispone el lector. La estrategia tiene que ver con la conciliación entre el repertorio y el texto real para crear una interpretación que es un nuevo texto: un texto virtual que el lector ha construido bajo la influencia de su repertorio y del texto real.

En nuestra experiencia se trata del género de información sobre los hechos, centrado sobre lo “puesto” en el texto más que sobre lo “sustituido”, esto ayuda a no “ir más allá de la información dada”. Por otra parte, la corta experiencia de vida de nuestros lectores/escritores de 8-9 años, no les permite disponer de repertorio para ver a través del texto real. Hacemos, pues, la hipótesis de que el texto virtual por ellos construido (la re-escritura en nuestro caso) tenderá a ser muy coincidente con el texto-fuente y, por lo tanto, la interpretación lo más literal posible. Pero la estrategia de interpretación literal debe ser relacionada con la citación: los debutantes en el lenguaje escrito recurren a la citación como garantía de autenticidad, a título de precaución para evitar todo tipo de riesgo (Blanche-Benveniste, 1982 b., pág. 108) En resumen, la imagen o descripción que los niños debutantes se hacen de la tarea de re-escritura la de una citación del texto-fuente. Y, tal vez, pedirles que expresen “con sus propias palabras” la información recibida o leída, contradice la imagen que ellos tienen sobre la tarea.

Cómo escriben las adultas

La misma consigna “re-escribe la noticia como si fueras periodistas” fue interpretada de manera diversa entre la población de alumnas adultas. En un trabajo realizado con Bilger (Teberosky y Bilger, en prensa), encontramos los siguientes resultados:

–Ciertas alumnas han reproducido con gran fidelidad el texto-fuente, respetando tanto la información como las restricciones formales del género.

–Pero la mayoría ha preferido producir un resumen o un comentario del texto-fuente.

–A pesar de la prohibición de copiar, ciertas alumnas han intentado copiar el texto-fuente.

Estos resultados, en porcentaje, son:

| | |
|-----------------------|--------|
| Resumen | 36,36% |
| Reproducción | 29,54% |
| Comentario | 27,27% |
| Copia | 4,54% |
| Inclasificables | 2,27% |

La actividad de re-escritura no parece haber sido vivida como “natural” entre las alumnas, más bien podría pensarse que ellas esperaban ser evaluadas por sus capacidades de comprensión y expresión de su punto de vista más que por su capacidad de reproducción.

Los criterios que hemos utilizado para clasificar los textos como resumen y como comentario han sido los siguientes: –el texto-resumen presenta fidelidad temática pero no fidelidad formal del discurso del texto-fuente, corresponde a una síntesis de la síntesis que la noticia presenta en la introducción, algo así como un título largo; –el texto-comentario presenta la opinión personal, marcada por la primera persona en singular o plural y por verbos declarativos. Los textos comentarios se caracterizan por la presencia de:

–verbos de modalidad declarativa (creer que, decir que, pensar que),

–tiempos de verbos (presente, condicional) y modo (indicativo y subjuntivo),

–modos verbales (poder, querer, dejar, etc.),
–adverbios de modalidad (bien, mal),

–porque,

–para que.

Veamos algunos ejemplos de este tipo de texto comentario:



Ángeles

1. La ETA sigue matando sin piedad
2. esta mañ. han muerto siete personas
3. yo creo que no tienen derecho a la vida ya que ellos se toman la just. por
4. asimís. se tenía que hacer con ellos porque ellos no miran que son ser
5. cuando ponen no miran si hay niñ.
6. ni nada
7. matan por matar
8. tendría que tener p. de m.

Asocia + declar. con loc. + Asoc. + Valencia (= Construcción verbal completa)

Emily

1. Barcel. hoy sin autobuses
2. hoy Barcel. de nuevo sin autobuses
3. el pas. vier. los usuarios del ser. púb. de autob. nos se
4. pero hoy sin pr. av. nos en
5. pa
- 6.
7. y por e. pe
8. nos. tbien le
9. y

Conectivo + Asoc. (T. + L + M) + Pron. + Léxico + Asoc. + C.V.

LA ETA Angeles Rosa

La eta sigue matando sin piedad
 de manera han muerto las personas
 ya creo que ellos se toman la justicia
 a la vida ya que ellos se toman la justicia
 por matar a los niños ni nada
 matan por matar
 tendría que tener p. de m.

Barcelona: martes 30-5-87

Hoy Barcelona de nuevo sin autobuses
 y por eso mismo los usuarios de el servicio
 un problema de autobuses, usuarios sufridos
 cuando dijeron que la huelga de autobuses
 terminara. Pero hoy sin autobuses nos
 nos encontramos de nuevo con el problema.
 Sin embargo para estos usuarios también nos
 para seguir con la huelga y para sus
 derechos y por eso pedimos a los usuarios
 sufrir una rápida solución. Nosotros los
 días tenemos que trabajar y necesitamos de
 unos servicios en funcionamiento normales.
 Para no tener problemas en nuestros trabajos.

Emily

En conclusión

La comparación entre el **corpus** de los niños y el de las adultas ha resultado interesante para esbozar la descripción de algunas características comunes y algunas diferencias entre ambas poblaciones debutantes en el proceso de alfabetización. Lo común está presente en la imagen que tanto niños como adultas tienen de lo que es o debería ser el lenguaje para ser escrito. Pero tener una imagen o representación no equivale a tener resuelto el problema de cómo apropiarse de un texto extraño. En esto reside la gran diferencia entre niños y adultas. Resumiendo, las diferencias afectan:

a) **la interpretación del texto-fuente:** cuando el maestro o alguna alumna leía el texto-fuente, las alumnas adultas comentaban el contenido informativo, daban su opinión, relataban alguna

anécdota relacionada con el tema, a veces preguntaban por el significado de alguna palabra, etc. Es decir, interpretaban conjuntamente el significado del texto-fuente en función de la información contextual recibida por la radio, la TV, o bien en función de su propia experiencia vivida. En general, presentaban una tendencia a presentar pruebas ajenas al texto escuchado y a identificarse con la víctima de la noticia y a dar su testimonio. La información del texto-fuente no podía ser abstraída del contexto comunicativo (Brice-Heath 1986, pág. 211). A diferencia de los niños, las adultas reaccionaban frente al contenido informativo del texto-fuente.

b) **La imagen que la tarea representa.** De allí que podemos pensar que la actividad solicitada a ambas poblaciones no representa una actividad "natural de comunicación" (Delcambre, 1983, pág. 40). En efecto, reescribir un texto es

una actividad que implica algunas habilidades. En particular aquellas habilidades propias de la comunidad letrada. Según Brice Heath (pág. 221) se pueden identificar las siguientes:

–una capacidad para centrar la atención en el texto en sí,

–ciertos contextos institucionales en los cuales se pueda repetir, interpretar y difundir el conocimiento adquirido a partir de la lectura del material escrito.

A esta lista, agregamos una tercera habilidad: –una práctica discursiva de las normas del género en cuestión.

Estas habilidades requieren un **trabajo sobre el texto** y no sólo un trabajo a partir del texto para entender el mensaje (Delcambre, pág. 44). La habilidad de re-escribir un texto implica una restricción a la interpretación: interpretar, en el sentido de ser “intérprete de” y no comentarista y exige una práctica de ajuste que **no deja lugar a la espontaneidad** (Blanche-Benveniste, 1980, pág. 178).

c) **La perspectiva:** En consecuencia, los niños se ubican fácilmente en posición de informadores, aceptan la parodia de escribir “como periodistas”. Muchas de las alumnas en cambio, tenían tendencia a ubicarse más en posición **comentaristas**, alguien que recibe y opina sobre la información pero que no trabaja sobre ella.

d) **Los textos** de los niños resultan más convencionales y conformistas con el tipo de texto-fuente. Presentaron un ajuste a las normas convencionales del lenguaje para ser escrito: frases cortas, construcciones directas (elementos asociados, sujeto, verbo, complementos), sujetos en aposición, repetición de organizaciones sintácticas, concentración de la información al comienzo, etc.

Las producciones de las adultas resultaron ser, en general, más complejas desde el punto de vista sintáctico que las producciones infantiles. Ello debe relacionarse con la proximidad al lenguaje hablado de sus producciones.

e) **Las lecciones** que podemos sacar de este estudio coinciden con opiniones de otros autores (Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1980): la importancia de trabajar con diversos tipos de textos, desde diferentes registros y en diversas situaciones de producción: inicialmente de refor-

mulación y posteriormente de creación personal.

La tarea de re-escritura resultó fácilmente aprendida por la población infantil, tal vez porque ella implica la mediación que ofrece “la técnica de la aplicación infinita” –como dice Borges en “Pierre Menard, autor del Quijote”– donde hay un texto-fuente intermediario entre el lenguaje escrito y sus diversas inscripciones.

No resultó igualmente fácil con la alumnas adultas. Quiero sugerir para finalizar que, a partir de los resultados aquí expuestos, esta dificultad no debería relacionarse ni con la habilidad gráfica de escribir ni con la imagen que tienen del lenguaje escrito. Esta dificultad tiene que estar relacionada con las actividades de leer y escribir, actividades que ellas realizan sólo en el contexto escolar como parte de las tareas de clase. Creemos que para programar una intervención pedagógica con la población adulta se deberían tener en cuenta estos resultados. Por ello, pensamos en organizar contextos de aprendizaje donde para las alumnas sea necesario usar, recurrir, repetir o discutir textos y transmitir informaciones bajo diferentes condiciones formales.

Notas

* Trabajo en curso, en colaboración con Mireille Bilger y Angel Marzo.

Bibliografía

- Bautier, R. (1984) Sur le journalisme; des règles d'écriture aux représentations de la communication journalistique. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 50, 79-91.
- Bellemin-Noel, J. (1972) *Le texte et l'avant-texte*. Paris: Larousse.
- Biber, D. (1988) *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1980) *Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique des enfants francophones et non francophones d'origine dans les mêmes classes*. Recherche N° 2, 14, 01 réalisé à la demande de la Direction des Ecoles et soutenue par le Ministère des Universités, rapport rédigé par Blanche-Benveniste y Jeanjean, Département de Linguistique Française, Université de Provence.

- Blanche-Benveniste, C. (1982 a) La escritura del lenguaje dominguero, en: Ferreiro y Gómez-Palacio (Eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- Blanche-Benveniste, C. (1982 b) L'image de la norme linguistique propre aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne. **Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen**. Barcelona: IME/ICE.
- Blanche-Benveniste, C. y Jeanjean, C. (1986) **Le français parlé**. París: Didier Erudition.
- Blanche-Benveniste, C., Deulofeu, J., Stefanini, J., y Eynde, K. (1987) **Pronom et Syntaxe**. París: Seif.
- Brice-Heath, S. (1986) Critical factors in literacy development. En: Castell, Luke y Egan (eds.) **Literacy, society, and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983) **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1988) **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chafe, W. (1985) Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En: Olson, Torrance y Hildyard (eds.) **Literacy, Language, and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culioli, A. (1983) **Pour quoi le français parlé est-il si peu étudié? Recherches sur le français parlé**, 5, 291-300.
- Delcambre, P. (1983) Le texte et ses variations. **Langages**, 69, 37-50.
- Diari de Barcelona (1987) **Un model de llengua pels mitjans de comunicació**. Barcelona: Editorial Empúries.
- El País (1990) **Libro de estilo**. Madrid: Editorial El País.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986) **La representación escrita del lenguaje y el proceso de alfabetización. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1987) L'écriture avant la lettre. En: Sinclair, H. (ed.) **La notation graphique chez l'enfant**. París: PUF.
- GARS (1983) **Fascicule de travail pour l'étude du français parlé**, Aix-en-Provence.
- Goodman, N. (1968/76) **Los lenguajes del arte**. Barcelona: Seix Barral.
- Goody, J. (1977) **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grésillon, A y Lebrave, J.L. (1983) Avant-Propos, Manuscrits-écriture, production linguistique, **Langages**, 69, págs. 5-10
- Loufrani, C (1981) **Locuteur collectif ou locuteur tout court, Recherches sur le français parlé**, 3, págs 215-245
- Martínez Albertos, J (1989) **El lenguaje periodístico**. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Olson, D. (1986) Learning to mean what you say. En: Castell, Luke y Egan (eds) **Literacy, society and schooling** Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W. (1987) **Oralidad y escritura**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rey-Debove, J. (1982) Pour une lecture de la nature. En **La genèse du texte: Les modèles linguistiques**. París: Editions du CNRS.
- Tannen, D. (1986) Relative focus on involvement in oral and written discourse. En Olson, Torrance y Hildyard (eds.) **Literacy, language, and learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teberosky, A. y Cardoso, B. (1989) **Reflexoes sobre o ensino da leitura e da escrita**. Sao Paulo: Unicamp-Trajectoria.
- Teberosky, A. (en prensa) La scrittura di notizie in bambini tra i 6 e i 9 anni. En Orsolini y Pontecorvo (eds.) **La costruzione dei testo scritto nei bambini**. Roma: Nuova Italia.
- Teberosky, A. y Bilger, M. (en prensa) **La connaissance de l'écrit chez les adultes 'illettrés'**. Etudes de Linguistique Appliquée.
- Tfouni, L.V. (1988) **Adultos nao alfabetizados: O avesso do avesso**. Sao Paulo: Editorial Pontes.
- Tolchinsky, L. (1989) **Lengua, escritura y conocimiento lingüístico**. Conferencia del XIV Seminario 'Llengües: Educació', Sitges.
- Tolchinsky, L. (en prensa) Genesi della lingua scritta e ruolo dell'ambiente: tre paradigmi teorici a confronto. En Orsolini y Pontecorvo (eds.) **La costruzione dei testo scritto nei bambini**. Roma: Nuova Italia.
- Van Dijk, T. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.
- Wolfe, T. (1988) **El nuevo periodismo**. Barcelona: Editorial Anagrama.