

V A R I A

LENGUAJE Y ESCRITURA: UNA VISIÓN INTERDISCIPLINARIA

La incesante actividad que se está desarrollando en torno al lenguaje ha generado formas diversas de pensar e indagar fenómenos que, como la lectura y la escritura, tienen profunda incidencia en la vida cultural, académica y cognitiva de los seres humanos. En esa perspectiva, ha sido para el Instituto Caro y Cuervo, un acontecimiento enriquecedor la presencia de la doctora Liliana Tolchinsky, quien durante una semana, compartió sus experiencias científicas con estudiantes, investigadores y docentes universitarios sobre temáticas medulares para lingüistas y educadores. Liliana Tolchinsky Landsmann es investigadora y docente del I.C.E. de la Universidad de Barcelona, autora, entre otros libros, de *Aprendizaje del lenguaje escrito* (1993) y de *Más allá de la alfabetización* (1995). Dirige, con Ana Teberosky, la revista *Substratum*. Reseñamos los temas centrales del trabajo desplegado por la ilustre visitante.

CURSILLO PARA ESTUDIANTES Y PROFESORES DEL SEMINARIO ANDRÉS BELLO

El primer diálogo se orientó por objetivos como: mostrar que la escritura se debe trabajar en forma interdisciplinaria, plantear los problemas centrales de investigación en escritura y precisar términos relevantes en la construcción del paradigma de trabajo.

El recorrido histórico sobre la escritura, como objeto de conocimiento, permitió entender que el fenómeno, pese a constituir un recurso verbal presente en la actividad y en el desarrollo científico, técnico y cultural del ser humano, no ha sido objeto de estudio de la lingüística. Sin embargo, en los últimos años se ha acentuado la necesidad de ocuparse de ella y de investigar sobre su enseñanza.

Una revisión de las líneas de la evolución teórica sobre el desarrollo y aprendizaje de la escritura, muestra que esta se concebía como una habilidad relacionada con grados de maduración psicomotora; en este caso, no se pregunta qué es eso que los niños tienen que aprender. En una

segunda línea se vinculó el proceso escritural al lector, sobre el presupuesto de que al leer, el niño adquiere mecánicamente la escritura alfabética; es decir, se considera el acceso a la escritura relacionado con el aprendizaje de las letras y el reconocimiento de las palabras o de las oraciones. A partir de investigaciones sudamericanas y anglosajonas, se gesta una nueva perspectiva de la escritura en la que se infiere que los procesos escriturales son previos a la escolaridad. Los trabajos de Luria y de Vygotsky, a mediados de los años setenta, redescubren estas concepciones y se convierten en pioneros de las nuevas teorías de aprendizaje de la escritura.

De los planteamientos anteriores surge una pregunta fundamental: ¿Cómo leer y cómo escribir? Para responderla hay que tener en cuenta que los procesos de lectura y de escritura implican mucho más que la simple habilidad de trasladar el habla al papel. Se necesita involucrar aspectos sociales, culturales, psicológicos y, evidentemente, lingüísticos. Esto es, solo se puede preguntar por la escritura si se trabaja en forma interdisciplinaria. Además, se debe tener en cuenta que en la llamada lecto-escritura (invento de los psicólogos, en muchas ocasiones sin fundamento lingüístico) intervienen dos actividades diferentes: la lectura y la escritura, y que cada una de estas exige aprendizajes distintos y trabajos pedagógicos específicos, aunque obviamente, interactúan y se influyen mutuamente a lo largo del desarrollo. Así, el aprendizaje de la escritura supone un saber en el que se conjuga el conocimiento de funciones, de operaciones y de propiedades del instrumento portador de la grafía. De esta manera, el uso de la escritura posibilita el desarrollo cognitivo.

La reflexión sobre qué es escribir impone explorar y diferenciar términos que designan sistemas que frecuentemente se vinculan y hasta se confunden: los sistemas notacionales, la escritura, la ortografía y el lenguaje escrito.

La Notación se refiere al conjunto de formas gráficas que registran y transmiten una información; en este sentido, es notacional el saber que se apropia para producir y comprender notaciones. Dos sistemas notacionales altamente formalizados de la cultura son los sistemas alfabéticos y los sistemas numéricos. Otros serían el musical y el químico, los cuales han contribuido a ampliar la capacidad de memoria humana, a jerarquizar, a clasificar y, en general, a estructurar el conocimiento que se ha acumulado sobre la realidad. Como características de los sistemas notacionales tenemos: crear un código con un número limitado de elementos, ser un sistema cerrado que no permite la agregación permanente de elementos, tener algún tipo de orden natural o arbitrario y poseer elementos bien definidos e identificables.

La Escritura es un sistema de notación particular y específico constituido por las letras y sus reglas de combinación, y por el conjunto de convenciones no alfabéticas tales como los signos de puntuación, mayúsculas, subrayado, etc. En esta perspectiva, la Ortografía, es la forma de usar el sistema de notación alfabética y el conjunto de convenciones no alfabéticas de la escritura, que tiene en cuenta las normas propias de una lengua y de una comunidad específicas.

El Lenguaje Escrito acumula la experiencia social del uso de la escritura y se distingue, entonces, por el valor de uso manifestado en los discursos, los cuales sintetizan cualidades vinculadas a las funciones socio- comunicativas. Las formas discursivas son diferentes del sustrato material, incluyen cualidades que no dependen de este sino de las condiciones de uso (relaciones entre el que escribe y el que lee, planificación previa del texto, circunstancias ambientales en que se produce, etc.), lo cual va más allá de ser una manifestación oral o una manifestación escrita. De allí que ciertas expresiones lingüísticas queden especialmente reconocidas como pertenecientes al dominio de lo escrito. Además el conocimiento de las formas discursivas no garantiza el dominio de la escritura y el hecho de que haya escritura no garantiza que haya lenguaje escrito. Evidencia esto la posibilidad de que un analfabeta pueda usar y reconocer registros formales.

La pregunta que surge de la reflexión anterior es: ¿Cómo se adquieren los sistemas notacionales, la escritura y el lenguaje escrito?.

Una mirada a la evolución histórica de las visiones que se han tenido sobre la escritura, encuentra su génesis en las relaciones que se formulan entre los sistemas notacionales y la evolución de los mecanismos de desarrollo, en cuyo interior se formulan posiciones modulares y semióticas:

a) La escritura como disfraz. Implica que en la base del sistema escritural está lo icónico, esto es, el dibujo. Sin embargo, un recorrido por los sistemas notacionales humanos señala que coexisten expresiones icónicas y no icónicas en las que es posible hipotetizar acerca de complejas cosmovisiones y funciones diversas (perspectivas en que se desarrolla el planteamiento de Saussure). El cuestionamiento de Liliana Tolchinsky señala que no hay posibilidad de estudiar lo oral sin transcribir, ya que no existe lenguaje natural. Además, la palabra y la oración no son unidades de lengua oral, no solo un constructor de la lingüística con principios metodológicos y que han sido adoptadas por el educador en el aula, cuando se enfrenta a 'enseñar a escribir'.

b) La escritura como medio. No se considera transcripción. El principal ideólogo de esta concepción es Vachek quien plantea la diferencia entre escritura y lenguaje escrito. En este sentido, la escritura es el medio que, una vez aprendido, permite analizar las formas discursivas. Ontogenéticamente, el principio que sustenta esta posición es el de que las actividades simbólicas son instrumentos para comunicar y representar, las cuales exigen maduración sensorial y psicomotora; por esta razón, la actividad preverbal da origen a la verbal y ambas se ligan a los estadios del desarrollo cognitivo. En la comparación entre formas discursivas orales y formas discursivas escritas se pueden encontrar diferentes estructuras determinadas por circunstancias o por el medio; esto, es, la continuidad y el origen de las formas simbólicas provienen de estructuras mentales especializadas.

c) La escritura como conjuro. El conjuro invoca y evoca. La escritura considerada así ofrece más información que la que aparece y no necesariamente término a término. En este caso, la actividad simbólica proviene de la función semiótica y se explica en los mecanismos y en la evolución de los estadios generales del desarrollo cognitivo. La escritura como conjuro tiene que ver con sus estatus de objeto semiótico más que lingüístico. De allí que la decisión de escribir los nombres extranjeros con la ortografía extranjera es considerar a esta como prestigio. Otro caso es la ortografía etimológica, también adaptada por prestigio, que dificulta la adopción de la ortografía fonética. De esta manera, la información que viene de la escritura como conjuro no tiene que ver con el lenguaje ni con la escritura y va más allá de la lengua.

En Tolchinsky Landsmann y Teberosky (1993) las autoras ponen en evidencia su idea de la existencia de una especificidad de dominio que supone aprendizajes especializados, en los cuales intervienen tres formas de adquirir conocimientos. La primera es la innata, la cual impone procesos evolutivos y de maduración unidos a factores ambientales. La segunda es la interactiva, que implica la interacción con los factores comunicativos y culturales, y, la tercera consiste en la auto-exploración de saberes acumulados por las formas previas. De esta manera, puede operarse la re-representación de las propias representaciones internas con carácter recursivo.

La segunda sesión se centró en la reflexión sobre cómo evoluciona el aprendizaje de la escritura en el niño, cuáles son sus características más frecuentes, cuál es la relación de lo escrito con lo oral y cuáles aspectos deben ser investigados.

Se inició con el análisis de una situación experimental propuesta previamente por la conferencista, consistente en pedir a niños de cuatro a cinco años que escribieran su nombre, luego, utilizando el nombre del niño o niña, escribir la expresión siguiente (por ejemplo, si la niña se llama Nelly, después pedirle que escriba su nombre, se le dice: "Ahora escribe 'Nelly escribe cuentos' ") y luego otras como "Le compró muchos regalos", "carros, caballos marionetas". De la situación propuesta fue posible inferir que los niños, en el proceso de aprendizaje de la escritura, utilizan las letras o las sílabas de su nombre para escribir las otras expresiones (esto muestra que los niños asignan un estatus a su nombre al convertirlo en referencia de escritura o, lo que es lo mismo, en su alfabeto personal); consideran a las letras por pertenencia a un conjunto conocido (aspecto notacional, porque no está relacionado con la fonología) y tienen dificultades para hacer consideraciones metalingüísticas, por ejemplo, cuando se les pidió que escribieran la expresión "XX escribe cuentos" ellos se resistieron y su respuesta fue "yo no escribo cuentos".

En este punto, se propuso una reflexión sobre cómo, desde los cinco años, los niños conocen y usan ciertas características de los sistemas notacionales y particularmente de la escritura; por ejemplo, la forma de letras, la direccionalidad de la escritura y sus diversas manifestaciones y rasgos. Incluso logran generar relaciones entre lo oral y lo escrito, aunque no se rijan por las normas convencionales ni por la ortografía de la lengua. Por eso es frecuente encontrar que los niños al escribir produzcan correspondencia fonográfica: 'neliscribe', reflejan conocimientos morfosintácticos: 'mellamo', 'laescuela', no juntan cualquier palabra o sílaba con cualquier otra. Aunque al principio escriben todo junto, o casi todo junto, cuando comienzan a separar los errores que cometen respecto a la separación convencional son selectivos, reflejando conocimiento gramatical implícito. Por ejemplo, no separarían: 'mi escuelaes bonita' sino 'miescuela esbonita'.

El tema de la segmentación de palabras es muy complejo y, lamentablemente, no se pudo tratar con más detenimiento, pero sí quedó claro que el conocimiento morfosintáctico no es el único factor que interviene en la separación entre palabras; también existen cuestiones prosódicas y cuestiones gráficas (por ejemplo, hay niños que dejan siempre separadas las dos primeras letras, sean estas las que fueren).

De otra parte, la relación que se establece entre lo oral y lo escrito no proviene de una derivación jerárquica, como lo planteaba Saussure, sino que, como lo señala Blanche-Benveniste, son dos códigos distintos que imponen saberes distintos, en los que se elaboran niveles distintos: el de los enunciados reales y el del sistema. Uno individual y concreto, y el otro social y abstracto.

El proceso de adquisición de la escritura se puede describir a partir de los trabajos de Ferreiro y Teberosky en donde, de manera experimental, se demuestra que inicialmente los niños hacen líneas onduladas, o sea, que necesitan la marca gráfica; luego desprenden las ondas y aparecen las unidades, en otras palabras, hay rompimiento de la continuidad del trazo para dar paso a las unidades, lo cual constituye una etapa importante en la que hay reducción de las formas posibles para lograr un número finito de ellas; después aparece la correspondencia silábica, en muchos niños con las consonantes, aunque lo más usual es con las vocales, posteriormente, podría ser la correspondencia fonográfica y, por último, aparece la correspondencia alfabética.

En conclusión, algunos hitos importantes en sistemas de escritura alfabética son: escritos diferenciados sin tipos de control, conmutaciones, permutaciones y el nombre propio como proveedor de signos convencionales.

En la tercera sesión, a manera de ejemplo, se reflexionó sobre la historia de Tarzán narrada por Edgar Rice Burroughs. Según cuenta la historia, Tarzán descubre no solamente los significados de esas 'marcas extrañas' sobre una página, sino que además, aprende, independientemente de la tutoría escolar, a dibujarlas. La importancia de la experiencia de Tarzán radica en que motiva a pensar en la respuesta a estos interrogantes: ¿Es el lenguaje oral el natural y precede al lenguaje escrito?, ¿Hay relación entre el análisis de lo oral y lo escrito, y de qué manera contribuye este análisis a la comprensión? y ¿Es la segmentación factor definitorio en la adquisición de los sistemas notacionales de la escritura y, lo que es más importante, del lenguaje escrito?

David Olson (1982) encontró que la escritura desempeña un papel fundamental en la construcción del significado literal, lo cual aparentemente no se vincula al sistema notacional que se use. De manera que el uso del sistema de escritura orienta nuestra actitud hacia el lenguaje, permitiendo a los sujetos diferenciar entre lo 'que se dice' y lo que se 'quiso decir'. Para mostrar la diferencia entre los efectos de la escritura y los sistemas particulares, la doctora Tolchinsky presentó a los asistentes, un trabajo experimental con niños hispano hablantes y hebreo parlantes, cuya escolaridad oscilaba entre el preescolar y el segundo grado de educación básica y que asistían a escuelas públicas en Barcelona y Tel Aviv respectivamente.

Las investigadoras propusieron a los niños dos tareas: la primera de segmentación de una expresión oral y la segunda de escritura espontánea, es decir sin que mediara un modelo. En el caso de la segmentación, los niños, al mostrarles una figura conocida, pronunciaron con exactitud el

nombre del objeto, luego, al solicitarles que dijeran la palabra en trocitos cada vez más pequeños, debían iniciar el proceso de participación silábica o fonética. Los más pequeños se limitaron a repetir la palabra muchas veces o a alargar algunos sonidos o a bajar el tono, pero muchos no lograron segmentar nada, luego apareció la segmentación en sílabas y, posteriormente, el aislamiento de algunos sonidos. Algunos niños primeramente dijeron el nombre de las letras. Lo curioso fue que muchos niños castellano-hablantes de segundo curso (los mayores) utilizaron el deletreo en lugar de cualquier forma de segmentación y casi ningún niño realizó la segmentación exhaustiva de todas las consonantes y vocales de la palabra. Por ejemplo, si se trataba de *elefante* algunos niños, al pedirles la reiteración, decían el nombre de las letras: te, ele, efe, ene, o. Otros niños pronunciaban *eleeeefaaaante*.

Los resultados mostraron que los niños prefieren la segmentación silábica, no logran una segmentación exhaustiva y el deletreo es más frecuente en el español que en el hebreo, aunque los niños hebreos segmentan mejor las consonantes. Una importante conclusión, en relación con este trabajo de campo, señala que los cambios generales se relacionan con el efecto de la interacción del niño con la escritura.

En el caso de la escritura espontánea, se propuso a los niños escribir las palabras *coca cola*, *pizza* y *menta*, entre otras, caracterizadas por pronunciarse de manera similar en las dos lenguas, ser de uso muy corriente y familiar, y tener significación idéntica en las dos lenguas. Posteriormente se realizó el análisis y la clasificación de las producciones de los niños que permitió obtener cinco grupos con rasgos definidos.

Un primer grupo de producciones demuestra una correspondencia alfabética exhaustiva: a cada elemento de la palabra le corresponde una letra. La correspondencia no está, sin embargo, implicando el uso ortográfico correcto.

En el segundo grupo se observa que los niños utilizan letras para componentes subsilábicos; lo cual indica que hay una correspondencia silábico-alfabética. En este caso, el número de letras puede ser menor que el número de consonantes y vocales de la palabra.

El tercer grupo hace notar la representación de una sílaba por letra. En este caso aparece otra vez la preferencia por las vocales, en los hispanohablantes, y por las consonantes, en los hebreo-parlantes. Es decir, hay una correspondencia silábica.

En el cuarto grupo de producciones está presente la correspondencia silábica. Se usan las letras sin un valor sonoro convencional.

Por último, está presente la escritura formalmente regulada por cualidades propias de muchos sistemas de escrituras: linealidad, discontinuidad, mínimo número de elementos y variedad interna.

Una consecuencia inferible de la experiencia descrita no señala que el aprendizaje de la lectura y la escritura proviene del análisis explícito de los sonidos del lenguaje, sino más bien, que la capacidad analítica de la lengua se vincula a la experiencia que proviene de la alfabetización en una escritura específica. Además, hay una correlación entre las representaciones que se elaboran y la apropiación de un sistema de escritura.

De los procesos del aprendizaje de la escritura surgen algunas preguntas: ¿Será posible ser sensible a las variedades del lenguaje que se escriben sin saber leer? ¿Será posible que los niños que dominan la escritura sean sensibles al lenguaje que escriben? ¿El que no sabe leer ni escribir puede apreciar lo formal y lo informal? ¿Es posible trabajar sobre el lenguaje que se escribe antes de que los niños dominen la escritura? La resolución a estos y otros interrogantes conduce a transformaciones centrales en el ejercicio pedagógico y en las explicaciones que en torno a los procesos escriturales se están gestando.

Liliana Tolchinsky supone que los niños diferencian distintos tipos de texto en una edad muy temprana y tienen expectativas muy fuertes sobre el lenguaje de los libros. Esto es, hay una tendencia a definir qué debe aparecer por escrito. Ferreiro y Teberosky (1979), al hacer algunos experimentos (abrir un periódico y leer un cuento infantil, o leer una noticia en un libro de cuentos) y observar las reacciones de los niños, comprobaron que estos desde muy temprana edad se dan perfecta cuenta de cuándo hay correlación, o no, entre tipo de texto propuesto y el portador textual.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje de la escritura no es de emergencia solitaria. Por eso, en los talleres de escritura no se puede privar al niño de buscar modelos, antes bien, hay que actualizarlos y confrontarlos. Tomando como ejemplo a Picasso, en el museo de Barcelona se encuentran varias imitaciones de *Las Meninas* de Velázquez que dan como resultado una transformación del original y, como trabajo de Picasso, se convierten en su propia obra. En esta perspectiva lo hecho por Picasso no es una copia sino una transformación. Es decir, los procesos de intertextualidad discursiva se convierten en un recurso vital en el aprendizaje de la escritura en tanto se constituye en el lugar de la creación y la transformación del hacer escritural.

En este orden de ideas, se cuestionó: ¿Qué privilegia la escuela cuando los niños escriben? Blanche-Benveniste (1980), pidió a un grupo de niños que escribieran una narración (todos la misma). Luego organizó

dos versiones, la primera con las narraciones tal como las escribieron los niños; la segunda la corrigió en sus aspectos formales como la ortografía, la puntuación y la segmentación (versión normalizada). Las dos versiones fueron entregadas a un mismo grupo de profesores para ser calificadas en momentos distintos. La primera versión recibió mala nota y la segunda fue mejor valorada, esto indica cómo los profesores atienden más los aspectos formales del discurso y trasladan a un segundo plano los contenidos esenciales que los niños ponen en escena cuando escriben.

Una mirada a las historias escritas por los niños y para los niños, conduce a la observación de que la narración tiene por lo menos tres sentidos distintos: constituye un lugar para decir algo que se sabe, es una manera de conocer y es un género elaborado con función estética. Así queda establecido que narrar impone relaciones y operaciones muy complejas. Las historias contadas por los niños, ya sea como proceso de creación o como reproducción, no solo referencian un mundo posible, sino que establecen a través de la acción y el decir de los personajes una secuencialidad, que aunque no logren contextualizar en el tiempo el espacio, configuran sucesos, inicios y finales. Los procesos de contextualización, explicación de la intencionalidad narrativa —como la de los personajes— y, en general, el control de la trama, van apareciendo mientras haya interacción con los textos de la cultura. Esto señala que la mirada hecha a las narrativas infantiles se encuentra muy cerca de lo que las comunidades crítico-interpretativas hacen de lo narrativo con función estética.

¿Cómo valorar las narrativas? La doctora Tolchinsky ha elaborado una propuesta fundamentada en cuatro contrastes (dualidades discursivas) que son susceptibles de ser observados en la narración como manera de decir (modo), y en la narración como expresión artística (género):

a) *Interjuego entre el decir y lo dicho.* La mayor o menor elaboración narrativa se relaciona con las divergencias que se generan entre el decir y lo dicho. El carácter progresivo, regresivo o estático de la narración tiene como eje el nudo narrativo. En este sentido, se establecen alejamientos y acercamientos entre lo sucedido y el orden en que se enuncia o se narra. Hay, por lo tanto, un orden de ocurrencia y un orden de enunciación. Los niños van construyendo el texto a medida que lo van diciendo, o sea que organizan las ideas y la expresión en un orden cronológico coincidente de las ideas. Alterar el orden de ocurrencia requiere de habilidad más sofisticada para producir el discurso.

b) *Presencia y ausencia del narrador.* Las narrativas elaboradas juegan con los distintos grados de presencia y ausencia del narrador, lo cual

implica un control por parte del narrador de la historia. En las narraciones producidas por niños, pueden aparecer diálogos de los personajes, pero con frecuencia el niño no tiene el control de las voces discursivas.

c) *Acciones y motivaciones*. Esta característica correlaciona la acción y la subjetividad de los seres de la narración. Es decir, en una narrativa elaborada, las ocurrencias accionales se integran a motivos y justificaciones, esto es, hay esquemas intencionales. Caso típico de este fenómeno son las fábulas.

d) *Sucesos e interpretación*. En este interjuego el narrador racionaliza y cuestiona qué y dónde ubicar los sucesos en la historia con el propósito de activar saberes del lector. Hay, por lo tanto, una relación entre lo implícito, lo inferido y lo expresado, de tal manera que el narrador activa tramas de conocimientos previos y preestablecidos (la trama de presuntos que acompaña la narración).

Liliana Tolchinsky informó a los asistentes que, con el fin de poner en evidencia la organización sintáctica de los textos y, a través de ella, explorar algunas de las dualidades discursivas mencionadas, aplicó, en 1990, el modelo de análisis del discurso desarrollado por Blanche-Benveniste a las narraciones escritas por un grupo de niños entre cinco y siete años de edad cuya lengua materna es el hebreo, y pudo establecer que, durante ese periodo de edad, los relatos que los niños reproducen llegan a incluir muchas de las propiedades de lo narrativo. La aplicación del modelo le permitió detectar lo particular de la narrativa infantil en los primeros años de escolaridad.

CONFERENCIA ABIERTA PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS E INVESTIGADORES

La conferencia abierta para profesores universitarios e investigadores, efectuada el 10 de Abril, se centró en exponer líneas de trabajo en el campo de la escritura, indagar sobre cuál es el sentido de las preguntas más frecuentes en relación con la escritura y discutir los futuros desarrollos de la investigación en esta área vital de los problemas del lenguaje.

En relación con las líneas de trabajo en el campo de la escritura señaló que se pueden determinar siete: La primera es la desarrollada por la antropología de la escritura en la que la escritura se concibe como objeto semiótico y no como lingüístico. La segunda es la preocupación por indagar cuáles son los aspectos que estarían en el desarrollo de la escritura, no solo en los individuos sino en las comunidades. La tercera se dedica a elaborar comparaciones y contrastes entre lengua oral y lengua escrita. La

cuarta analiza los procesos implicados en la producción de la escritura. La quinta analiza el 'producto', o sea, los escritos ya producidos sin atender el proceso que permitió lograrlos. La sexta se ocupa de los estudios pedagógicos tendientes a la enseñanza de la escritura. Por último, la séptima línea, con la cual se identifica la expositora, propugna por el estudio de la escritura desde una perspectiva interdisciplinaria que considera la escritura no solo como medio para comunicar sino para transformar el conocimiento y diferencia, como quedó señalado, la escritura (código) y el lenguaje escrito (formas discursivas).

Finalmente, quedó establecido que los aportes de la interdisciplinariedad de la lingüística con otras áreas del conocimiento, como la historia y la psicología, han modificado los aspectos conceptuales y las metodologías investigativas en trabajos sobre la escritura y sus métodos de enseñanza. Por otra parte, el aprendizaje de la escritura a partir del conocimiento de lo escrito implica un proceso evolutivo de las reorganizaciones morfológicas, fonológicas, sintácticas y discursivas, en el cual, antes que aprender a leer, se necesita una orientación (educación) adecuada para el mejoramiento progresivo de la producción de los textos escritos con los aspectos de forma y de fondo en ellos implicados.

LA INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DEL COMPUTADOR

Otro aporte importante del encuentro fue la presentación el programa *Protectos*, que motiva la modernización y actualización de metodologías para la investigación lingüística.

Dicho programa es una herramienta de análisis sintáctico construido con el objeto de realizar investigación psicolingüística, con el que se pretende abordar las características de los distintos tipos de texto desde las expresiones lingüísticas que lo organizan. *Protectos* posibilita analizar un hecho de escritura en tres niveles: el sintáctico, el semántico y el formal (ortografía y puntuación).

El programa se ejecuta a partir de una base de datos en la que se registra, debidamente codificado, el conjunto de textos que van a ser objeto de investigación. En la base de datos, además puede adjuntarse lo que los investigadores denominan variables textuales, las cuales son, en esencia, aspectos que identifican el autor del texto con los datos que en razón de los objetos de investigación se requieran, por ejemplo, edad, sexo, grado de escolaridad, sitio y condiciones de registro de la muestra, etc. Registrados los textos originales en la base de datos, son susceptibles de ser transcritos; es decir, se puede normalizar el texto y conservar el nivel de análisis

comparativo entre la versión original del niño o del informante, y la que reconstruye el investigador para los efectos de su trabajo.

Otra posibilidad operativa de Protextos consiste en proceder al análisis (en grille), el cual permite una visualización gráfica del texto, de sus relaciones y de sus regularidades, atendiendo a factores paradigmáticos y sintagmáticos.

Para el análisis sintáctico, el programa ayuda al investigador a elaborar una descripción minuciosa de los bloques y de las cadenas (los bloques son unidades de ejecución definidas por el investigador y las cadenas son unidades seleccionadas dentro de un bloque), desde tres dominios: el de las categorías gramaticales y su función sintáctica, el de las unidades de construcción de tipo verbal o no verbal y el del discurso, en el cual se formulan las relaciones sintagmáticas, paradigmáticas y enunciativas del texto.

En el análisis semántico, da razón de la textura y de la estructura textual. En el análisis textual, tiene en cuenta el esquema unificador y la cohesión, y en el aspecto estructural, se observan las unidades constitutivas, el tipo de unidades y las relaciones que propone el texto.

En cuanto a organización gráfica (puntuación y ortografía), se aplica en los casos requeridos para ejecutar la versión normalizada. El dominio de la puntuación atiende tipos de signos, ubicación del signo en la cadena y blancos. El dominio de la ortografía atiende la normalización y la conversión del texto, la acentuación, la segmentación y el nivel léxico morfológico. También es posible la organización de las páginas y del formato en el que se identifican títulos, subtítulos, párrafos y, en general, marcas paratextuales.

Como herramienta informática, Protextos constituye un instrumento de trabajo muy importante para los investigadores, dado que simplifica notablemente las rutinas del nivel descriptivo y permite el manejo estadístico de datos con cierto nivel de confiabilidad. Estos recursos informáticos, tan escasos en Colombia, señalan la importancia de incluir, en la formación de los profesionales de pregrado y de posgrado, oportunidades académicas que familiaricen con los desarrollos tecnológicos. Indudablemente, las carencias de este tipo ponen en desventaja en relación con los avances que, en las distintas disciplinas, se realizan en el mundo y alejan de la posibilidad real de universalizar el saber científico.

NEYLA GRACIELA PARDO ABRIL
MIREYA CISNEROS ESTUPIÑÁN

Instituto Caro y Cuervo.