

# Más allá de la alfabetización (Beyond initial reading and writing)

ANA TEBEROSKY Y LILIANA TOLCHINSKY

*Universidad de Barcelona*



*Los sueños son como el alfabeto... no pueden terminar en 28 letras*  
Gianni Versace

En 1570 Titu Cusi Yupanqui, el ante último emperador Inca que se resistió a los españoles, en la relación que al final de su vida le dictó al gobernador García de Castro, describe a los conquistadores como «hombres barbudos que hablan solos sosteniendo entre sus manos hojas de tela blanca» (Porrás Barrenechea, 1962, p. 439). En febrero de 1991 se dictó una conferencia en la Universidad de Londres cuyo título era *¿Existe un gen de la lectura?*

Ambos sucesos ilustran extremos de una gama de posibilidades vigentes: para comunidades enteras la lectura es una actividad para la cual ni siquiera tienen nombre, para otras es tan natural que hasta pueden jugar con la hipótesis de que se nos ha metido dentro cromosómicamente.

Los autores, sujetos y lectores de los trabajos que integran este número estarán más próximos al último de los extremos mencionados; tal vez dudemos de la posibilidad genética, pero lo escrito forma parte de nuestro espacio mental. En nuestras comunidades, la escritura y lo escrito son un objeto

cultural que forma parte de la representación interna, aun de aquellos que sólo están comenzando a aprender a leer y a escribir o de aquellos que fueron alejados de la enseñanza formal. Sólo «mentes alfabetizadas» (Illich y Sanders, 1988) tratarán de recordar un cuento, para poder repetirlo; entenderán lo que significa preparar un tema para ser escrito y sabrán cómo hablar sobre las palabras.

Estamos así haciendo una distinción entre la adquisición personal de la lectura y la escritura, y el pensar o actuar «alfabetizadamente», entre el ejercicio personal de las actividades de leer y escribir y la influencia que éstas han tenido en moldear nuestra manera de entender los fenómenos. Esta distinción no es nueva. En la época medieval *Literato no era necesariamente el que sabía leer o el que podía escribir, sino el que transformaba la palabra bruta en norma discursiva* (Zumthor, 1987).

Esta reflexión de Zumthor supone una diferencia entre el dominio de la escritura como modalidad y el conocimiento del lenguaje escrito como registro. La escritura, en nues-

tro caso la escritura alfabética, es un sistema notacional cuyos elementos identifican segmentos fonológicos. El lenguaje escrito *surge del uso de la escritura en ciertas circunstancias* y no de la escritura en sí. Toda comunidad lingüística alfabetizada ha ido perfilando y prescribiendo una variedad lingüística como la más apropiada para aparecer por escrito. Llamamos lenguaje escrito a las variedades lingüísticas que esperamos encontrar por escrito. El punto de vista «alfabetizado» ha sido moldeado tanto por las características notacionales de la escritura, cuanto por sus efectos discursivos.

Reconocer tal influencia forma parte de una actitud relativamente nueva, tanto en el campo de la psicología como en el campo de la lingüística. Sin embargo, esta actitud tiene antiguos antecedentes.

Hasta los neogramáticos, conocimiento era conocimiento de las escrituras y por la escritura, lenguaje era sinónimo de lenguaje escrito y las letras se confundían con los sonidos. A principios de este siglo de Saussure en Europa y Bloomfield en Norteamérica, se oponen a las posiciones neogramáticas defendiendo la necesidad de separar el conocimiento de la escritura, y de considerar el lenguaje oral *en sí* y no como reflejo del lenguaje escrito. Esta postura, *fonocentrista*, tuvo pocas excepciones y produjo efectos revolucionarios. Rompió con el elitismo de la norma escrita, permitió la descripción menos prejuiciosa de lenguas indígenas y con el tiempo, del lenguaje infantil. A partir de entonces, cualquier lengua, aun la que no poseía escritura, comenzó a considerarse digna de ser estudiada, regulada por reglas y creativa. Uno de los resultados más notables de este cambio en la valoración del «lenguaje natural» se manifestó en el estudio del lenguaje infantil. Se trató de descubrir cuáles eran las reglas propias del lenguaje infantil y no sólo cuánto éstas se alejaban de la norma (escrita).

En los últimos años, hace algo más de una década, hemos vuelto a la escritura y al lenguaje escrito, revalorizando aquellas islas de opinión como las de Vacheck y McIntosh, que en pleno auge de las posturas fonocentristas pretendían mantener ambas expresio-

nes, la oral y la escrita, en un pie de igualdad respecto a la lengua. No podemos dejar de relacionar esta revalorización de la escritura y del lenguaje escrito con la perspectiva deconstructivista en el campo de la crítica literaria. Desde esta perspectiva se sostiene que mucho de lo que consideramos *natural* puede ser resultado de nuestros hábitos discursivos. Por ejemplo, se reconoce que algunas de las características que consideramos naturales del lenguaje oral: la linealidad, la noción de palabra o la de fonema, podrían ser características que la escritura alfabética proyecta sobre el lenguaje. La escritura y sus productos son metáforas privilegiadas a través de las cuales comprendemos y explicamos fenómenos lingüísticos y no lingüísticos.

Esta revalorización de la escritura se plantea también desde la psicología. La actualización de diversas explicaciones socioculturales sobre el funcionamiento mental ha aumentado la importancia atribuida a los sistemas simbólicos en general y a la escritura en particular. Es en este contexto que se recuperan los trabajos de Vygotski, Luria y la psicología soviética, que fueron de los primeros en estudiar el desarrollo de la escritura y los efectos cognitivos de la alfabetización. Se buscó discriminar cuáles eran los cambios que la adquisición personal del medio escrito produce en las funciones cognitivas y averiguar si esos cambios podían ser atribuidos a las características de la escritura en sí o a la manera en que se la enseñaba.

A mediados de los años setenta el tema del alfabetismo («literacy» en la terminología anglosajona), en sus múltiples facetas, históricas, antropológicas, cognitivas, pasa a ser un tema central de la literatura psicológica y educacional, pero de una manera radicalmente diferente. Hasta entonces dos temas eran importantes: el aprestamiento para el aprendizaje de la lectura y la discusión sobre los métodos de enseñanza.

Pero durante los años setenta surge y se desarrolla una concepción diferente: se asume que si los niños habían demostrado ser sujetos activos en el aprendizaje de otros dominios de conocimiento, también lo serían en el aprendizaje de la escritura y del lenguaje

escrito. Si realmente la escritura formaba parte de nuestro acervo cultural, por interacción y por participación en «eventos alfabetizadores», el niño se apropiaría de ese objeto cultural.

¿Todos los niños?

Aun los más optimistas sobre el efecto alfabetizador de la comunidad, no podían dejar de notar las diferencias entre los sujetos y entre distintas comunidades dentro de la sociedad global. Se desarrollan entonces numerosas investigaciones tratando de averiguar cuáles son las mejores predicciones del éxito escolar, equiparando éste a la adquisición de la lectura. Las posibles razones del éxito se buscan en las experiencias tempranas que el niño tiene, en su hogar o en su comunidad. Se obtuvieron entonces descripciones etnográficas de prácticas alfabetizadoras más o menos conscientes, en la familia y en la comunidad (cf. Brice Heath, 1983). Desde la cantidad de libros o revistas que hay en el hogar, hasta el uso de verbos cognitivos (Torrance y Olson, 1985), fueron múltiples los factores que se invocaron y se invocan aún, para entender por qué si la escritura es parte de nuestro espacio mental, algunos niños aprenden mucho más que otros y cantidad de adultos no vuelven a tocar un libro después de finalizar la escuela o por qué hay todavía un millón de analfabetos en Cataluña (El Periódico, 11 de enero de 1990).

La profusión de información que debemos manipular actualmente, para formar parte activa de nuestra comunidad, es enorme. Hacia el 1200 una decena de volúmenes bastaba a un estudioso para hacer una carrera útil... la biblioteca de la Sorbona constaba hacia 1250 de un millar de volúmenes (Zumthor, 1987). Hoy día la biblioteca personal de cualquier científico lo supera. Esta profusión crea brechas sociales muy difíciles de superar.

Los trabajos incluidos en este volumen intentan reflexionar sobre los efectos de esta brecha. En muchas investigaciones se ha enfatizado ya sobre la importancia de comprender el proceso de adquisición de términos metalingüísticos para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una de las dimensiones en las que parece evidente la influencia del punto

de vista «alfabetizado» es en el uso de los términos metalingüísticos. Tanto en las actividades de análisis como en la categorización explícita del lenguaje natural se nota el impacto de la escritura. La segmentación creada por la escritura del lenguaje tiene consecuencias sobre la percepción del lenguaje no sólo cuando se escribe sino también cuando éste se expresa oralmente.

El primero de los trabajos incluidos en este volumen, de Ferreiro y Vernon, se ocupa de la utilización. No analizan estos aspectos sino que se proponen indagar la definición explícita de los términos *palabra* y *nombre* en sujetos en proceso de alfabetización. Para ello utilizan el método clínico-crítico de la escuela de Piaget y descubren el impacto de la escritura en la definición de éstos términos. El término «palabra» remite tanto a ciertas segmentaciones de la cadena lingüística como a ciertas categorizaciones derivadas del acto de denominación. En tanto que el término *nombre* remite sólo a una categorización. ¿Cómo será tratada la distinción entre *palabra* y *nombre* en los sujetos prealfabéticos y prealfabetizados? Las autoras se cuestionan sobre el aspecto de denominación y su relación clasificatoria de referencia. Para Ferreiro y Vernon se trata de una construcción conjunta de denominación y referencia.

Al explorar el uso cotidiano de ambos términos las autoras concluyen que la noción intuitiva de *palabra* y de *nombre* se caracteriza por la fluidez y poca homogeneidad en su aplicación referencial. Además, coincidiendo con estudios anteriores (Berthoud-Papandropoulou, 1974), las autoras encuentran que al pedirle una «definición» explícita de *palabra* los niños privilegian los sustantivos, considerándolos como prototipo de *palabra*.

Otros estudios han demostrado que la categoría sintáctica de las palabras no influye, sin embargo, en su reconocimiento. Cuando se solicita a niños de edad preescolar repetir la última palabra pronunciada por un adulto, en secuencias interrumpidas, los niños son capaces de hacerlo cualquiera que sea su categoría gramatical, aun preposiciones y artículos (Karmiloff-Smith, 1987). Lo que se ha logrado detectar usando esta estrategia es un

nivel intermedio de conocimiento más allá del uso y más aquí de la definición. Esta distinción de niveles es importante porque es muy probable que sea este nivel intermedio el necesario para aprender a leer y a escribir, ya que el nivel de una definición verbal y explícita de términos parecería ser el resultado de la alfabetización.

En el caso de los nombres, tal como lo demuestra el estudio de Ferreiro y Vernon, parece haber un mayor consenso entre los niños. Tal consenso deriva de que este término está internamente representado en los niños, por una referencia a la escritura. La escritura, entonces, no sólo influiría en los modos en que los usuarios perciben y segmentan el lenguaje, sino también en cómo delimitan la referencia de algunos términos metalingüísticos. La denominación «palabra» se adjudica por oposición a la denominación «nombre» ya definida. «Palabra» pasa a ser lo que no es nombre, o pasa a ser la «letra» cuando no cumple con las condiciones de «legibilidad» exigidas de lo escrito.

El segundo trabajo, de Yetta Goodman, ilustra una visión optimista sobre el efecto alfabetizador del medio. Desde una perspectiva de observación etnográfica, esta autora se dedica a describir las condiciones bajo las cuales los niños en medios urbanos reciben las influencias de contextos alfabetizadores. Tales influencias constituyen, según la metáfora que la autora utiliza, las «raíces de la alfabetización». Entre ellas destacan tanto los aspectos gráficos de los textos como los aspectos discursivos implicados en los actos de lectura.

Evidentemente las condiciones sociales difieren para los sujetos y para las distintas comunidades dentro de la sociedad global. Esta línea de investigación contribuye, con la descripción exhaustiva de las características de las condiciones ambientales, a ampliar nuestro conocimiento de las particularidades de cada contexto. Para Goodman, el conocimiento de dichos factores representa una condición suficiente en la programación de situaciones escolares.

Los siguientes trabajos de Scardamalia y Bereiter, Camps, Tolchinsky, Teberosky y

Pontecorvo y Orsolini abordan los procesos de composición y comprensión del lenguaje escrito. Hasta hace relativamente poco tiempo se tenía una imagen de la composición escrita tributaria de ciertas concepciones románticas; el escritor puede, al calor de la inspiración, improvisar sobre cualquier tema. Esta imagen influyó en muchas de las prácticas pedagógicas precedentes, motivando que los profesores propusieran «temas libres» de composición con el objetivo de estimular la capacidad creadora de sus alumnos. Sin embargo, esta imagen no está fundamentada en ningún testimonio de escritores profesionales, desde Virgilio o Cicerón hasta nuestros días. Para Cicerón (en *De Oratore*) el primer error es creer que hablar enseña a hablar. No, sostiene, porque se debe dar tiempo a la reflexión; escribir es el medio más eficaz para llegar a expresar un buen discurso. El escribir, según Cicerón, tiene el poder de ornamentar pero a la vez de pulir las palabras (Herescu, 1951). También para Quintiliano y para Plinio la composición escrita era la mejor forma de llegar a elaborar un discurso. En el proceso de elaboración de una obra, la primera etapa es la que sirve para tomar apuntes de ideas, de expresiones o de esbozos («notare»); la segunda es la de poner en forma según las reglas de la prosa o del verso («formare»); cuando se tiene la composición se puede pasar a dictar («dictare» o escribir en forma manuscrita); finalmente, la corrección o los retoques. Comenta Herescu, en «El modo de composición de los escritores», que muchos de ellos leían a un auditorio para verificar el efecto que tenía el texto sobre la audiencia. Este mismo recurso, aunque con un objetivo menos retórico que el que pudo haber tenido entre los clásicos, lo practicaba Flaubert, quien se repetía para sí mismo las frases y hasta gesticulaba.

De todos los momentos tal vez sea el de «formare» el más creativo, el de la composición propiamente dicha. Pero ni antes ni ahora debe asociarse creación y azar, a libertad total y automatismo.

En palabras de Raymond Queneau: «el clásico que escribe una tragedia observando cierto número de reglas que él conoce es más li-

bre que el poeta que escribe lo que le pasa por la cabeza y que es esclavo de otras reglas que ignora» (citado por I. Calvino, 1989, p. 137).

Si hemos citado a Cicerón y Quintiliano, maestros de la retórica, es porque los trabajos aquí presentados vienen a renovar, bajo una problemática actual, los temas y los problemas de esa disciplina. En nuestra época, ese renovado interés abarca algo más que los momentos estrictamente retóricos, momentos que preceden o siguen al discurso mismo (la invención de ideas o temas, el uso de técnicas de memorización, etc.) junto con los momentos propiamente de producción discursiva, de *dispositio* (distribución de las grandes partes del discurso y segmentación en unidades) y de *elocutio* (elección y disposición de las palabras en la frase), tal como lo ejemplifican el estudio de Scardamalia y Bereiter, sobre modelos de composición; el de Camps sobre el subproceso de revisión y retoques; el de Tolchinsky, sobre la expresión de las cualidades de lo narrativo; el de Pontecorvo y Orsolini y el de Teberosky, sobre las actitudes frente a la reproducción de una información.

Los problemas de composición (del contenido) y de expresión (de la retórica discursiva) no son exclusivos de un tipo particular de discurso. El reconocimiento de esa complejidad se expresa, actualmente, en la preocupación de los educadores por ayudar a mejorar la producción de los estudiantes y desde la psicología, en la investigación de los procesos seguidos tanto por los escritores profesionales como por los escritores inexpertos.

En el campo de la composición escrita una influyente línea de investigación en ciencia cognitiva ha comparado entre escritores principiantes y expertos con el objetivo de obtener descripciones diferenciadas de los procedimientos implicados en la composición escrita y poder luego utilizarlo en la aplicación educativa. Scardamalia y Bereiter presentan un modelo explicativo de la diferencia entre escritores inmaduros y maduros. El modelo «Decir el conocimiento» describe la asociación que se produce entre «el pensar y el decir» propio de los escritores inmaduros, quie-

nes están tan preocupados por expresar la información disponible en su memoria que descuidan la reflexión, la planificación, la revisión y la adaptación de la información a la audiencia.

Scardamalia y Bereiter han elaborado técnicas de intervención para modificar el desarrollo lineal y secuencial de la producción de los estudiantes. Estas intervenciones hacen que los alumnos repiensen sus decisiones, consideren alternativas y dirijan su atención hacia aspectos de la tarea diferentes de la exclusiva generación de ideas. Presentan interesantes sugerencias de propuestas para mejorar las cualidades retóricas de los alumnos a través de la comparación con modelos explícitos de procedimientos y de medios de expresión de escritores maduros.

Uno de los subprocesos de la composición es la revisión, tal como lo señala Anna Camps, autora del cuarto trabajo. En lo escrito siempre se puede volver hacia atrás. Esto es imposible de hacer en el lenguaje hablado, excepto con un comentario metalingüístico: «me he expresado mal», «no», «quise decir», etc. Es que lo escrito, tal como sostiene Lebrave (1983) produce un objeto que no se encuentra en el tiempo sino en el espacio gráfico. La importancia de estudiar dicho subproceso en el lenguaje escrito es evidente: ¿cuándo se produce la revisión?, ¿al finalizar?, ¿mientras se desarrolla la composición?, ¿qué se revisa?, ¿qué actitud es necesaria, por parte del productor del texto, para encarar la revisión? Estas son las preguntas que el trabajo de Anna Camps quiere estudiar. Para ello utiliza una metodología de observación y registro «de pensar en voz alta» de discusión en pequeño grupo con niños de 13 y 14 años. El investigador interviene en la estructuración de la tarea: discutir para elaborar un texto argumentativo.

El objetivo de la autora es el de registrar y analizar los niveles, procesos y momentos en que se realizan los retoques sobre los enunciados de los escritores respecto a su texto.

Los estudiosos de este tema sostienen que para los investigadores es difícil evaluar las revisiones, realizadas en los textos sobre tema libre. Esta dificultad aumenta con la

ausencia de instrucciones explícitas o de texto de referencia. En ausencia de una referencia, Anna Camps propone, siguiendo la línea de Scardamalia y Bereiter (1987), comparar la planificación prelineal del texto con un texto intentado, todavía no escrito pero formulado para ser escrito y el texto escrito que ya es resultado realizado.

En este artículo se considera como revisión cualquier modificación o cambio, tanto en el proceso como en el producto. Esta definición adoptada por Camps tiene una doble ventaja: por un lado evita la connotación perfeccionista; y por el otro evita la asociación de la revisión con el error o la disonancia (tal como sucede con el término «corrección», por ejemplo). Ahora bien, dado que la revisión es costosa para los sujetos, y si como sostiene Camps éstos se proponen la perfección, la causa de la revisión no es el reconocimiento del error, ¿para qué revisar? Pensamos que la revisión funciona como un proceso de control sobre el producto, donde no hay una idea de perfeccionismo sino más bien una indeterminación: se revisa un texto por inacabado y no por erróneo. El desequilibrio que Anna Camps encuentra entre la abundante revisión durante el proceso de textualización, y la escasa revisión sobre el producto, confirmaría esta impresión. También en los trabajos sobre testimonios retrospectivos de autores consagrados (Bellemin-Noel, 1972; Labrave, 1983) se constata que para muchos escritores el status del texto durante el proceso es diferente que cuando el texto ya está escrito, a este último lo ven como si fuera el texto de otro. Si esto les ocurre a las profesionales, cabría la posibilidad de plantearse que algo semejante les puede ocurrir a los niños.

En «Seis propuestas para el próximo milenio» Italo Calvino hace el siguiente elogio del proceso de composición:

«... trato de hablar lo menos posible, y prefiero escribir porque escribiendo puedo corregir cada frase... la literatura es la Tierra Prometida donde el lenguaje llega a ser lo que realmente debería ser». (p. 73)

En el género literario el lenguaje llega a ser

lo que debería ser. ¿Qué cualidades del habla narrativa son las que se transforman en género literario y cuáles en piezas literarias únicas? Esta es la pregunta que se plantea Lilita Tolchinsky, en el siguiente artículo... El punto de partida del trabajo consiste en que todo trabajo textual es producto de una serie de transformaciones a partir de capacidades ya disponibles en los niños. Preocupada tanto por la organización retórica como por la expresión de las ideas, propone no una composición de un tema inventado sino de un tema conocido y compartido por los niños: la narración de un cuento del folclore popular. Entre el cuento de referencia y los cuentos reescritos se crea un espacio intertextual que le permite analizar las transformaciones que realiza el niño a partir del texto fuente.

El análisis se realiza a nivel de texto producido, utilizando como base una metodología descriptiva del dominio sintáctico, a partir de la cual va agregando los otros niveles de análisis hasta llegar a un perfil general del texto en cuestión. En particular analiza los textos en función de las dualidades propias de lo narrativo: el decir y lo dicho, la presencia o ausencia del narrador, las acciones y sus motivaciones y los eventos y su interpretación.

De aquellos aspectos implicados en la narración, la organización sintáctica en su dimensión sintagmática, la distribución de las funciones narrativas y el uso del tiempo narrativo, son los menos influenciados por el contexto pedagógico. En cambio, la variedad paradigmática y la del tipo de inferencias que los niños realizan sobre el texto son las más influenciadas. Una de las mayores dificultades mostradas por los niños es la de verbalizar las motivaciones de los personajes. A partir de estos datos, la autora sugiere que algunas transformaciones necesarias del acto narrativo ya están adquiridas por los niños; sin embargo, estas adquisiciones no alcanzan para hacer de los textos piezas literarias únicas. El interjuego entre la reproducción literal y la interpretación personal en contenido y forma parecería ser el componente clave, no sólo de la composición sino también de la comprensión «letrada».

Usando la misma aproximación metodológica, Ana Teberosky, en el siguiente trabajo, estudia la forma en que escritoras principiantes, adultas en procesos de alfabetización, encaran las tareas «basadas en el texto», en particular una tarea de reescritura de un texto narrativo-informativo. En este trabajo, la preocupación de la autora se centra en las actitudes de mujeres adultas frente al texto que deben reproducir. La representación que los adultos construyen de la tarea parece ser decisiva para explicar las divergencias encontradas respecto a escritores expertos. Estas divergencias se manifestaron en cómo las adultas encararon la presencia/ausencia del productor y la transformación del productor en narrador del discurso. A diferencia de los niños, cuya capacidad de reproducción acabamos de comentar, la mayoría de las adultas, poco habituadas a tareas de razonamiento basadas en textos, tratan el texto de referencia como un tópico a partir del cual se puede comentar u opinar, pero, en muy pocos casos reproducir. La mayor parte de las producciones resultantes son textos «abiertos»: contruidos sobre la base de complementación entre el texto-modelo de referencia y el comentario personal de la alumna. La falta de independencia y de cierre de los textos de las adultas, junto con aspectos de dominio ortográfico, de segmentación no convencional de las palabras y de hiperonimia lexical, hacen que éstos sean evaluados como de escasa calidad por parte de los profesores.

En este artículo Teberosky sugiere la necesidad de encarar la enseñanza de la composición a partir de instrucciones de ajuste al texto fuente y no sólo de opinión sobre él. Agrega, como nota de precaución, que debemos profundizar en la descripción de todos los dominios implicados en la composición de textos, para poder evaluar exactamente el diseño de las actividades educativas y las dificultades de las alumnas.

Desde una perspectiva vygotskiana y con una metodología observacional de situaciones interactivas, Clotilde Pontecorvo y Margherita Orsolini se proponen, en el siguiente trabajo, analizar las prácticas discursivas en un contexto pedagógico innovador. Utilizan

como marco la teoría de la actividad de Leontiev y el análisis conversacional propuesto por Levinson. Las autoras analizan una situación de lectura compartida de una narración, para ver cuáles son las condiciones que hacen de las «acciones» discursivas instrumentos de mediación del conocimiento. Las prácticas alfabetizadoras que constituyen las operaciones lingüísticas del profesor fueron clasificadas en: orientaciones, a través de preguntas, sobre la macroestructura del cuento; demanda de anticipación, a través de completamiento del texto; demanda de predicción de soluciones alternativas, y solicitud de explicaciones basadas en el texto.

Las autoras muestran cómo dichas prácticas pueden virtualmente convertirse en instrumentos mediadores del conocimiento en función de la teoría semiótica de Vygotski, para quien las formas de hablar pueden transmitir formas de pensar. La teoría de la actividad de Leontiev junto con el análisis más conversacional provee a Pontecorvo y Orsolini de instrumentos para operativizar la «zona de desarrollo próximo» y dar una explicación más específica del cambio. A pesar de las operaciones orientativas del profesor, uno de los aspectos más difíciles de captar y explicitar es, también en este caso, el que atañe a la motivación de los personajes. El desafío que prácticas de intervención de esta naturaleza deben enfrentar es el de la duración del efecto resultante de la incorporación de la ayuda como elemento permanente en el desarrollo del conocimiento. Para evaluar tales efectos un estudio de intervención debería estar acompañado por otro longitudinal que permitiera diferenciar entre los efectos de la intervención y aquellos del desarrollo.

El último artículo, de Gavriel Salomon, concierne precisamente al tema de los efectos duraderos de la tecnología en las funciones cognitivas de los individuos.

Hemos visto que en tres de los artículos ya mencionados reaparece el papel de la escritura como filtro cognitivo. Existe además una larga tradición de pensadores para quienes la escritura es una metáfora del mundo: las conjeturas sobre las claves de las ciencias ocultas para la Cábala de los rabinos sefar-

días, la combinatoria de unidades mínimas para Galileo «disponiendo de diversas maneras veinte caracteres insignificantes sobre el papel» (Calvino, p. 58). Próximo a Galileo, el diseñador italiano Gianni Versace utiliza el alfabeto para ilustrar las posibilidades infinitas de sus sueños. Salomon propone el ordenador como una nueva metáfora, es una metáfora que no sólo devela los secretos del mundo contenidos en la combinatoria de signos, sino que amplía y organiza las capacidades mentales de los usuarios.

Salomon analiza cinco clases de efectos: la creación de nuevas metáforas para interpretar los fenómenos del mundo, la estimulación de nuevas diferenciaciones, como consecuencia, la creación de nuevas categorías cognitivas: la potenciación de la actividad intelectual general y de habilidades específicas como la extinción de otras, y, finalmente, la internalización de herramientas simbólicas. El impacto de las tecnologías es diferente según que sus efectos sean recibidos en forma pasiva o en forma participativa. Así, los dos primeros efectos son recibidos pasivamente, son representaciones culturales generadas en la sociedad en que vivimos y sirven como «esquemas de asimilación» para la adquisición de nuevos conocimientos. En cambio, los otros efectos requieren de una interacción y de un compromiso mental con la tecnología. De todos estos efectos activos, el más conocido sea tal vez el de la asociación que potencia.

Salomon distingue entre el cultivo de habilidades y la internalización de las mismas. Cuando hay internalización hay también transferencia, ¿cuál es la transferencia que la tecnología produce? y si produce alguna, ¿cuáles son las condiciones de interacción entre el individuo y la tecnología que permite la mejor transferencia? Al responder a estas preguntas en la última parte de su artículo, Salomon se plantea necesariamente otras: cuál es la naturaleza del desarrollo cognitivo y cómo diferenciar entre determinación del curso de desarrollo y flexibilización de los elementos cognitivos que a su vez influyen en el desarrollo mismo.

Todos los autores coinciden en que nuestras expectativas acerca del «ser alfabetizado»

incluyen mucho más que la posibilidad de lectura funcional. Nuestro actual desafío es darles respuesta sustancial y metodológica a esas expectativas. Para poder hacerlo deberemos abocarnos en un futuro inmediato a tres temas fundamentales que no han sido encarados en este volumen.

1. La explicación de los mecanismos psicológicos precisos que motivan e intervienen en el desarrollo del conocimiento de la escritura y el lenguaje escrito.

2. El estudio de las diferencias individuales.

3. La formulación de propuestas didácticas concretas, a nivel de trabajo en el aula.

Debemos llegar a modelos más precisos del procesamiento y comprensión de lo escrito, yendo más allá de la descripción de situaciones evolutivas interesantes. Estos modelos deberían poder explicar tanto lo normal y corriente como lo excepcional. La necesidad de una explicación de las diferencias individuales, tanto respecto de la excelencia cuanto respecto a la dificultad, no puede ser ignorada. Finalmente, tenemos que abocarnos a la elaboración de propuestas didácticas que vayan más allá de la declaración de principios. Los niños han demostrado ser tan constructivos en relación a la escritura y al lenguaje escrito como en relación a otros dominios del conocimiento; eligen información relevante, consideran lo notacional como espacio de problema y son sensitivos a las restricciones particulares de los diferentes sistemas. No alcanza con profundizar nuestros conocimientos sobre lo que los niños saben acerca de, tampoco alcanza con mostrar a los maestros cuánto es lo que los alumnos saben ni con analizar las variedades de textos a los cuales supuestamente los niños deben acceder. Si suponemos que los métodos conocidos ya no bastan para alfabetizar de acuerdo con nuestra concepción actual de alfabetismo, debemos elaborar, proponer y evaluar propuestas alternativas de trabajo en el aula.

Los trabajos incluidos en este número monográfico analizan las cuestiones desde una perspectiva en la que el estudio de las condiciones psicológicas y pedagógicas del aprendizaje son básicas para entender los resulta-



dos de la alfabetización, y los resultados son importantes para entender las diferencias cualitativas entre los sujetos. La deliberada, aunque de lejos no exhaustiva, yuxtaposición de aproximaciones psicológicas —piagetianas, vigoskianas, cognitivas—; de metodologías,

observacionales, clínicas, de intervención y de criterios de análisis —pragmático, sintáctico—; de lenguas, culturas y edades sugiere que son múltiples las preocupaciones y los puntos de vista involucrados «más allá de la alfabetización».

## Referencias

- BRICE HEATH, S. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALVINO, I. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Barcelona: Siruela.
- EL PERIÓDICO DE BARCELONA. «Uno de cada seis catalanes es analfabeto funcional» (11 de enero de 1990).
- HERESCU, N. I. (1951). Le mode de composition des écrivains. *Revue d'études latines*, 132-146.
- ILLICH, I., y SANDERS, B. (1988). *The alphabetization of the popular mind*. San Francisco: North Point Press.
- LEBRAVE, J. (1983). Lecture et Analyse des brouillons, *Langages*, 69, 11-23.
- KARMILOFF SMITH, A. (1987). Beyond Modularity. Conferencia en la Real Sociedad Inglesa de Psicólogos.
- PAPANDROPOULO, I., y SINCLAIR, H. (1974). What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*, 17, 241-158.
- PORRAS BARRENECHEA, R. (1962). *Los cronistas del Perú* (citado en Zumthor, 1987, p. 117).
- TORRANCE, N., y D. OLSON (1985). Oral-written differences in the production and recall of narrative. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZUMTHOR, P. (1987). *La lettre et la voix*, París: Editions du Seuil.

## Extended Summary

*Dreams are like the alphabet they do not end in 28 letters*  
(Los sueños son como el alfabeto... no pueden terminar en 28 letras)  
Gianni Versace

The authors included in this volume assume that writing and written language are part of the mental representation of every person growing in a literate community, even of those who are still pre-literate or even illiterate. This assumption supposes a distinction between a personal command of writing as a modality and knowledge people may have about written language as a register. A recognition of this possibility implies a relatively new approach in linguistics and psychology. After the total hegemony of linguistic structuralism which privileged the study of oral language, the present approach recuperates some of the ideas of the Praga Circle and of the rethorical studies. According to them, written language is an object of linguistics and both oral and written language must be studied as linguistic varieties.

From a psychological point of view the present approach recuperates the study of written language and the written system as developmental domains and not only as school subjects.

This volume contains eight articles by leading researchers in the field of literacy. The studies deal with the explicit definition of metalinguistic terms by preschoolers; the social conditions of literacy, the different models of composition processes, the processes of revision in written composition, the influence of pedagogical approaches in the quality of narrative texts, the capacity of illiterate adults to reproduce informative texts, the discursive practices of a teacher in an interactive situation of text comprehension and the influence of technology on the development of cognitive functions. The deliberate selection of diverse theoretical and methodological approximations included in this volume illustrates the multiple interests, problems and perspectives involved in exploring the learning processes beyond the acquisition of the alphabet.