

PRODUCCION Y COMPRESION DE TEXTOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL LENGUAJE NORMAL

*ADRIANA ALVAREZ CORREA
CLEMENCIA ARDILA DE R.
SONIA LOPEZ FRANCO
JUAN DIEGO TAMAYO O.*

Centro de Lenguas. Departamento de Español -R.C.L.
Universidad Pontificia Bolivariana

Al pretender instaurar una didáctica de la lectura y la escritura fundamentada conceptualmente, R.C.L., (Redacción y Comprensión Lectora) articula una concepción metodológica en perspectiva vigotskiana y una línea de saber específico desde la textolingüística, cuyos aportes esclarecen el qué se hace, el cómo se hace y el para qué se hace. Este objetivo se traduce en la práctica funcional y consciente, de la construcción y recepción de textos por parte de los estudiantes.

La textolingüística tiene como unidad de análisis el texto. Este permite explicar los niveles

A N F O R A

sintáctico, semántico, en los que opera tanto la recepción como la producción.

Emprender el estudio de los aspectos gramaticales desde diferentes contextos implica la comprensión de lo que estos provocan, modifican, involucran y señalan. El nivel semántico, abordado desde el contenido proposicional, la referencialidad, la deixis, la modalización y la acción locutiva permite mirar el texto como un constructo cohesivo y coherente. Además, el texto implica el estudio de un nivel pragmático, ya que este engloba una situación, una interacción, un evento, un acontecimiento.

Asumir el estudio de la lengua desde la texto-lingüística presupone ir más allá de su descripción o funcionamiento sistémico para atender su funcionalidad tanto en la recepción como en producción textual. Posibilita comprender que la lengua permite, a más de interpretar la realidad objetiva, psíquica y social, establecer el status social de los integrantes de la comunidad, y orientar el hacer. Esta función cognitiva elucidada desde el fundamento teórico de la textolingüística y desde el fundamento metodológico de los postulados vigotskianos guía las prácticas lecto-escriturales de los estudiantes.

La elección de los postulados vigotskianos obedece a dos razones.

Primero, porque éstos «no son sólo una teoría del desarrollo». Educación, no sólo implica el desarrollo potencial del individuo sin también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el hombre» (Bruner, citado por Guillermo Blanck en Vygotsky y la Educación, 1990) y, segundo, porque existen cuatro elementos centrales a desarrollar en una didáctica lecto-escritural: la función reguladora del lenguaje, el desarrollo de la zona próxima, el lenguaje total y la mediación.

Estos cuatro elementos sustentan la figura de taller como línea de acción en R.C.L. y son soporte de sus características materializadas en los eventos académicos.

La función reguladora del lenguaje se traduce en nuestra propuesta como el papel que debe asumir el «profesor». Este papel debe ser de «regulador», es decir, de mediador, de cooperador. La importancia de este papel radica en que es el procedimiento central del proceso educativo puesto que transforma, a través de la interacción, el conocimiento del sujeto del aprendizaje. El éxito de este proceder se refleja en la participación y autorregulación de quienes participan. De ahí que aparezca el profesor como un personaje más en el escenario académico, quien intercambia y quien ve



sujetos con competencia y con saberes por fortalecer.

En cuanto al concepto de zona, surge en Vygotsky cuando niega la alternativa de la «construcción» entendida como la fase que el profesor fiscaliza, prevé y controla a través de test, exámenes y prueba de saberes. Por el contrario, se debe alentar y evaluar la madurez conceptual o el desarrollo de las funciones y procesos cognitivos mediante actividades de colaboración no independientes o aisladas, es decir, la zona posibilita «el desempeño antes de la competencia» (Vygotski, 1993).

R.C.L. rescata este concepto para la metodología taller, los encuen-

tros con los estudiantes en el aula y la elaboración del material. Zona no es una instrucción, es una construcción que coloca al sujeto dentro de la situación concreta de aprendizaje y desarrollo. Entonces «el taller» se recoge como interdependiente del proceso de desarrollo del sujeto y de los recursos proporcionados socialmente para ese desarrollo.

El tallerista de R.C.L. asume el concepto de zona desde dos criterios esenciales para la «Evaluación»:

1. La observación. Permite resolver los conflictos conceptuales para cambiar en un momento dado la herramienta o el medio y enfatizar en la creación activa y en la forma de uso

de esos medios.

2. La evaluación cualitativa, tanto de los procesos de comprensión y producción, como de la dinámica de su desarrollo. La valoración de unos y otros debe integrar la actividad social que implica una labor académica; el individuo mismo y su «cambio» y los instrumentos usados.

Por lenguaje total, tercer elemento vigotskiano, se entiende la no fragmentación.

La unidad debe convertirse en una parte irreductible del todo. No cabe hablar de divisiones ni de aislar del contexto sociohistórico al sujeto ni de instaurar microcosmos en la clase sino de

las interfuncionalidades de todos sus elementos.

De acuerdo con Vygotsky la palabra es una unidad que fusiona pensamiento y discurso. En R.C.L. la palabra es texto, es discurso no categoría gramatical. No se puede atender las habilidades (hablar, leer, escribir, escuchar) ni las subhabilidades (lectura fonética, escritura gráfica,

discriminación auditiva y articulación fonemática), de manera aislada, pues la esencia de la lecto-escritura, como actividad total, se evaporaría.

Para el enfoque de lenguaje total es fundamental considerar las habilidades de comprensión y producción de sentido, de allí que se enfatice en el desarrollo de ellas a través de usos funcionales, relevantes y significativos del lenguaje. Por ello, R.C.L.

hace de las aulas ambientes, donde puedan tener lugar diversas experiencias del lenguaje y desarrollarse y aprenderse diferentes tipos de «sujetos».

Los profesores de lenguaje total rechazan la instrucción catedrática o la reducción

de la lectura y de la escritura a consecuencia de ejercicios enseñados de manera aislada o sucesiva, como etapas. R.C.L. enfatiza en la creación de contextos sociales donde las actividades posibilitan usar, probar y manipular el lenguaje para lograr sentido o para crearlo. Desde esta connotación, el papel del profesor como mediador es relevante para que los suje-



tos del aprendizaje asuman control pleno de los diversos propósitos y usos del lenguaje.

El último elemento central de la propuesta vygotskiana es la Mediación, forma de cooperación esencial para definir conceptos; opera a través del desarrollo de toma de conciencia y del control voluntario del conocimiento en el sujeto del aprendizaje.

El mediador de R.C.L., así caracterizado, trabaja en dos tipos de conceptos presentes de maneras distintas en cada sujeto del aprendizaje, son los llamados **preconceptos** los cuales se constituyen en punto de partida del proceso:

1. **Conceptos científicos:** son sistemáticos, sólo se adquieren o fortalecen a través de un sistema de mediación formal o institucional ya que surgen en la escolaridad. La aprehensión o no de estos conceptos en los sujetos radica en la falta o no de una buena mediación.

2. **Conceptos cotidianos:** con los que se convive diariamente y no son sistematizados.

Estos conceptos se interconectan, su desarrollo se influye mutuamente. Unos no pueden existir sin los otros. Los conceptos cotidianos proporcionan el «conocimiento vivo» para el desarrollo de «conceptos científicos» y median en sus logros y desde allí se toma conciencia de ambos. El trabajo con estos dos tipos de conceptos en R.C.L. consiste en llegar a reestructurar la conciencia

como ejercicio de producción y comprensión.

Para hacer que la lectura y la escritura sean significativas, entre los intereses del sujeto del aprendizaje **universitario**, R.C.L. propende ir más allá de los marcos de las aulas, más allá de los

ejemplos creados y por crecer en el conocimiento del análisis de lo que el universitario ve cotidianamente, economía lingüística, internet, magia simbólica, recursos idiomáticos y, sobre todo, por tomar los preconceptos cotidianos y hacerlos parte del objeto de conocimiento. En consecuencia, desde una perspectiva vygotskiana, el papel esencial de R. C. L. es el de crear contextos y zonas de desarrollo para



ser consecuentes con el uso de las herramientas culturales.

De acuerdo con los presupuestos teóricos planteados, el problema de la didáctica de la lectura y de la redacción de textos se asume como un proceso de producción de significados por parte del sujeto lecto-escritor.

Para desarrollar y poner en práctica la lectura entendida como actualización de sentidos, es necesario determinar el proceso de comprensión. Para ello, se han elegido cuatro modelos propuestos en su fusión bibliográfica por Fernando Vásquez, coherentes todos ellos con la línea teórica que guía a R. C. L.

Estos modelos son en su orden:

1. Literal
2. Abductivo
3. Narratológico
4. Sociocrítico.

Cada uno de estos modelos supone diferentes aproximaciones textuales en las que se privilegian cuatro modalidades de relación, correlacionada, pero susceptibles de ser asumidas en forma independiente en atención del proceso metodológico.

El siguiente cuadro sintetiza las cuatro relaciones desde las cuales el lector afronta el texto.

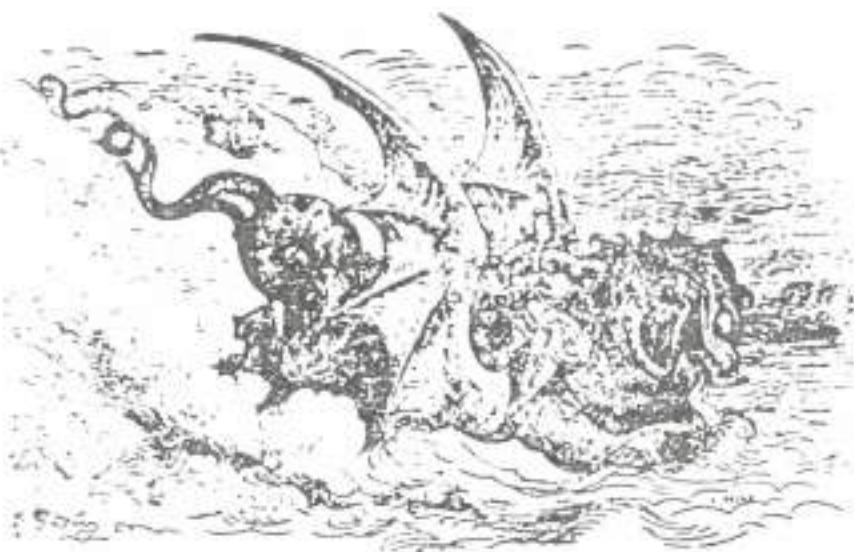
MODELO	RELACION
LITERAL	TEXTO-TEXTO
ABDUCTIVO	TEXTO-LECTOR
NARRATOLOGICO	TEXTO-AUTOR
SOCIOCRITICO	TEXTO-CONTEXTO

Cada uno de estos modelos exige llevar a cabo procesos mentales diferentes. En el modelo literal, el lector debe hacer uso de su capacidad de reconocimiento y reconstrucción de la información, para lo cual la puesta en acto del proceso de percepción se hace indispensable.

La lectura desde el modelo abductivo consiste en la puesta en práctica por parte del lector de procesos de inferencia, toda vez que a partir de la información explícita conjugada con su enciclopedia cultural, debe descifrar la información implícita del texto.

En el modelo narratológico, la tarea del lector está centrada en el reconocimiento de la figura del autor en su discurso. Aspectos como la competencia cultural y lingüística, la presencia de modalizadores e intertextos, el manejo del tema y los propósitos a lograr con el escrito, deben ser detectados por el lector sirviéndose de un proceso de interacción.

Por último en el modelo sociocrítico, el lector se erige como una figura participativa al aportar conocimientos sociales y culturales, para



correlacionarios con la información presentada en el texto. De esta manera hay apertura del texto y ello exige que el lector realice un proceso de exploración.

Vista así la comprensión lectora, R.C.L. está seguro de la necesidad de ahondar en la investigación sobre esta habilidad; de cambiar los textos utilizados para los talleres cuyos temas sean de interés y consumo de los universitarios y de buscar mecanismos para lograr el objetivo inicial: la habilidad de la comprensión lectora.

Al igual que la comprensión lectora, la redacción en tanto proceso de enunciación comunicativa se asume desde los siguientes modelos:

Modelo de escritura como reestructuración de la conciencia: enfatiza en la internalización de la forma y en el uso de las operaciones simples (reconocimiento de estructuras, categorías gramaticales y ortografía) y mecánicas que aseguran las superiores. El concepto básico de este modelo es la distinción en el uso de los códigos oral y escrito, considerado este último como una técnica.

Modelo de escritura como herramienta de la mente: atiende al cambio de procesos superiores de la mente cuando se ejercita la escritura. Supone la presencia de herramientas escriturales mediadas por la influencia social e histórica. El concepto básico es la organización de la información con un interés comunicativo.

Modelo de escritura como hecho social: se profundiza en el uso y función de las herramientas atendiendo a la convención. Se centra en el qué y el cómo de la escritura.

Estos modelos se desarrollan en tres niveles.

Nivel evaluativo: implica un autodiagnóstico en el que el sujeto del aprendizaje toma conciencia del conocimiento que tiene sobre el código escrito respecto a su contenido, forma y comunicación.

Nivel Cognitivo: internalización de procesos mecánicos y de composición.

Nivel Estructural: es la construcción formal de macro y micro ca-

tegorías y el reconocimiento de los diferentes modos de organización discursiva (MOD).

Dado que la redacción es un proceso, tres etapas son necesarias para desarrollar estos modelos en los diferentes niveles:

Preescritura

Escritura

Reescritura

En redacción, como se evidenció, no se abarca el campo de la creación, de la escritura como arte, pero si se precisa el interés en herramientas y recursos para el logro de un reconocimiento cognitivo.

Finalmente R.C.L. reconoce la dificultad tra-

dicional de relacionar metodología y lingüística, puesto que esta ciencia no se limita al estudio científico de la lectura y la escritura y la metodología se reduce a esta enseñanza. Sin embargo, de una y otra se investiga sobre los aportes teóricos y se intenta una combinación que se «sospecha» pertinente frente a este cometido propuesto. □



BIBLIOGRAFIA

Balsameda Nevra. Osvaldo. Ortografía: Nuevos caminos para su enseñanza. En Rev. Educación. Nro.89 (Sep-Dic). Segunda Epoca. La Habana, Cuba, 1996.

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama, 1995.

———Describir el escribir. Barcelona: Paidós, 1991.

CHARAUDEAU, Patrick. Análisis del discurso: Lectura y análisis de textos. En Rev. Lenguaje. Nro.22 (agosto) Universidad del Valle, 1994.

DIAZ, Alvaro. Aproximación al texto escrito. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia 1987.

———Teoría de la Argumentación. Barranquilla: U. del Atlántico, 1996.

ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Barcelona Lumen, 1992.

———y SEBEOK, Thomas. El signo de los tres. Barcelona: Lumen, 1989.

MOLL, Luis C. Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología socio-histórica en la educación. Argentina: Aique, 1990.

ONG, Walter J. Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra. Santafé de Bogotá. Fondo de Cultura Económica, 1994.

POUND, Ezra. El ABC de la lectura. Buenos Aires: Ediciones la flor, 1968.

SAVATER, Fernando. La infancia recuperada. España: Taurus, 1976.

Serafini, María Teresa. Cómo redactar un tema. Barcelona. Paidós, 1993.

———Cómo se escribe. Barcelona: Paidós, 1994.

VAN Dijk, Teun A. La Ciencia del texto. Barcelona: Paidós, 1992.

———Estructura y funciones del discurso, México: SXXI, 1980.

———Texto y Contexto. Madrid: Cátedra, 1988

———Discurso, poder y cognición social. En: Cuadernos, Maestría en lingüística. Universidad del Valle. Nro.2, Oct./1994

VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La pléyade, 1987.