

La concepción vygotskiana del lenguaje escrito

Bernard Schneuwly



Un supuesto muy extendido en nuestra cultura en general y en la educación en particular es que el lenguaje escrito es una mera traducción o codificación del lenguaje oral. Vygotski sostiene por el contrario que el lenguaje oral produce construcciones de un determinado tipo en la conciencia (dialógica, etc.) y el escrito las produce de otro tipo (monológico) de modo que los procesos psicológicos del lenguaje oral y el escrito son distintos al igual que los mecanismos psicológicos involucrados en la educación con uno y otro tipo de lenguaje.

Vygotski es a buen seguro uno de los autores más citados en los trabajos sobre el lenguaje escrito. Los textos más a la vista son los del 6.º capítulo de «Langage et pensée» (pp. 259 y sig.). En ellos, Vygotski rechaza de plano la postura según la cual para la adquisición del lenguaje escrito, el alumno pasa por los mismos estadios que para el lenguaje oral: «Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière... (il est) l'algèbre du langage..., (il) permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral». (Vygotski, 1934/1985¹, pp. 260 y sig.).

En la presente contribución desarrollaré esa tesis de Vygotski en cuatro apartados: presentaré en primer lugar la definición del lenguaje escrito como función psíquica particular; después trataré del carácter histórico del lenguaje escrito; el desarrollo, en el tercer apartado, del modelo vygotskiano de producción lingüística me permitirá finalmente desarrollar la idea de mediación semiótica que se encuentra en la base de cualquier construcción de nuevas funciones psíquicas, de modo que del lenguaje escrito también.

¿QUE ES EL LENGUAJE ESCRITO?

Vygotski no ofrece una definición explícita del lenguaje escrito, pero sus numerosas observaciones permiten reconstruir una concepción muy matizada. En un primer momento, destaca sobre todo las siguientes particularidades:

a) El niño tiene que hacer *abstracción* del aspecto sensible del lenguaje, el sonido. Esa expresión un poco desafortunada —¿acaso no es la escritura igualmente sensible en otro registro, el de la vista?— puede quedar explicitada de la siguiente manera: al tener que pasar la adquisición del lenguaje escrito por la elaboración de representaciones de fonemas, eso supone —al menos en el sistema alfabético— el establecimiento de un sistema complejo de correspondencias entre fonemas y grafemas. Aprender a escribir significa «el paso al lenguaje abstracto al lenguaje que utiliza no ya las palabras sino las representaciones de las palabras», a la «simbolización de los símbolos sonoros, es decir (a la) simbolización en segundo grado» (260).

Hay que subrayar que Vygotski habla aquí del *aprendizaje* del lenguaje escrito. En otro lugar se refiere a que la automatización del mismo, su verdadero dominio, permite un acceso directo al sentido, sin pasar por la correspondencia oral-escrito (1935/1978, p. 116).

b) El segundo aspecto que evoca Vygotski es la ausencia de un *interlocutor*; el lenguaje escrito es por consiguiente «un discurso-monólogo... con un interlocutor imaginario o sólo figurado».

c) Esta particularidad cobra toda su importancia cuando se la pone en relación con otra, la de la *motivación* del escrito. En el oral, en el diálogo, «cada frase, cada conversación está precedida por la aparición de un motivo, es decir, ¿por qué razón yo hablo?, ¿de qué fuente de impulsos y de necesidades afectivas se nutre esa actividad? La situación implicada por el lenguaje oral crea en todo momento la motivación que determina el nuevo giro tomado por el discurso... La necesidad de algo y la petición, la pregunta y la respuesta, el enunciado y la réplica, la incompreensión y la explicación y una multitud de otras relaciones análogas entre el motivo y el discurso determinan enteramente la situación propia del lenguaje efectivamente sonoro. En el caso del lenguaje oral no es preciso crear la motivación. «La situación dinámica es la que se encarga de regular su curso» (261). En otro lugar, dice: «El diálogo... es una cadena de reacciones» (364). No obstante, «para el lenguaje escrito nos vemos obligados a crear nosotros mismos las situaciones, más exactamente nos las representamos con el pensamiento. En cierto sentido la utilización del lenguaje escrito supone una relación con la situación fundamentalmente distinta a la que existe en el caso del lenguaje oral, requiere una relación más independiente, más voluntaria, más libre» (261).

Podemos parafrasear lo que expresa Vygotski en aquellas líneas diciendo que la construcción del lenguaje escrito pasa por una interiorización del control global de la actividad lingüística. Si en el lenguaje oral dialógico del niño nos encontramos frente a una regulación de la actividad que se está haciendo, como dice Vygotski admirablemente, por el desarrollo mismo de la actividad, por las necesidades que nacen del efecto mismo producido por la palabra, en el lenguaje escrito el control es esencialmente interior: tanto por lo que se refiere a la representación del destinatario como a la de las finalidades lingüísticas.

Vygotski subsume las observaciones hechas sobre el funcionamiento del lenguaje escrito bajo dos etiquetas que resumen lo esencial de las diferencias entre lenguaje oral y escrito: la primera es «*no consciente e involuntario*», la otra es «*consciente y voluntario*» (265), todo lo cual afecta a distintos niveles: acabamos de ver la relación del enunciante con la situación de producción; pero Vygotski habla también de una construcción voluntaria de frases, de una recreación voluntaria e intencionada de la palabra sonora a partir de letras aisladas, de «un trabajo voluntario sobre los significados de las palabras y su disposición en un

cierto orden de sucesión» (262). Podemos, pues, hablar de una relación consciente tanto respecto a los procesos psíquicos (representación de la situación, de la finalidad, del interlocutor; procesos de planificación) como respecto a las unidades lingüísticas. Estamos ante el mismo meollo de la concepción vygotskiana del lenguaje escrito: *lo que cambia en el momento del paso del lenguaje oral al lenguaje escrito es la relación misma del sujeto con su propio proceso de producción*. Encontramos de nuevo para el lenguaje escrito lo que es un leitmotiv en toda la obra vygotskiana: «Dans le comportement de l'homme, nous rencontrons une série d'adaptations artificielles qui visent à contrôler les processus psychiques» (1930/1985, 39).

Vygotski vuelve en otro contexto —el de la definición del lenguaje interior— sobre el lenguaje escrito introduciendo una perspectiva que parece fundamental para situar a éste en el conjunto del sistema psíquico de producción lingüística. En este caso, su punto de partida es distinto: Vygotski subraya la importancia de la *diversidad funcional del lenguaje*: «... les formes du langage différant par la fonction qui leur est assignée ont chacune leur propre lexique, leur grammaire, leur syntaxe... la distinction fondamentale entre la forme du dialogue et la forme du monologue prend une signification primordiale» (361).

El punto de arranque no es, pues, la distinción oral *vs* escrito, sino la situación de producción y la función. Ella permite relativizar la dicotomía oral/escrito y situar diálogo y monólogo desde un punto de vista psicológico como procesos de distintos niveles: «Le dialogue, qui est sans aucun doute un phénomène de culture, est en même temps un phénomène de nature dans une plus grande mesure que le monologue. Pour la recherche psychologique il ne fait pas de doute que le monologue représente une forme de langage supérieure, plus complexe, qui historiquement s'est développée plus tard que le dialogue» (363). En otras palabras y utilizando la terminología vygotskiana: el monólogo es una *función psíquica superior* que se construye por la transformación de una función que existía previamente, por un mejor control del proceso psíquico, el diálogo.

Esos últimos pasajes de la obra permiten matizar la postura vygotskiana a propósito del lenguaje escrito: el mismo aparece como una forma particular de monólogo. El monólogo, construcción relativamente tardía desde el punto de vista histórico y ontogenético, requiere una transformación importante del funcionamiento lingüístico: el proceso de planificación se interioriza; la representación de la situación de comunicación, y especialmente del destinatario se elabora independientemente de la situación material de producción: el motivo de la actividad lingüística no procede del desarrollo de la actividad en sí, sino que es construido. El lenguaje escrito añade dimensiones importantes: la lentitud del acto acentúa el aspecto voluntario si se compara con la cadena de reacciones del diálogo; el lenguaje escrito constituye un segundo sistema de simbolización en relación con el oral. Lo fundamental para Vygotski parece ser la modificación de la relación del sujeto con su propio lenguaje y con la situación de producción, contando a modo de vectores con las dimensiones «voluntario y consciente» tanto para los procesos psíquicos implicados como para las unidades lingüísticas resultantes de ese proceso. Los «signos» son utilizados de una manera cada vez más independiente del contexto social y material de su utilización². Hay que reseñar que aquí se trata a la vez de un presupuesto y de un efecto de la construcción del lenguaje escrito: podemos hablar verdaderamente de una *nueva función psíquica*.

HISTORIA Y PREHISTORIA DEL LENGUAJE ESCRITO

Vygotski cita a menudo la frase de Blonskij: «Le comportement peut être compris uniquement comme l'histoire du comportement» (Vygotski, 1985, 44). El contexto da a esa cita un sentido preciso: toda función psíquica superior es un producto social y tiene por tanto una historia que es preciso reconstruir desde un punto de vista psicológico; cada una de esas funciones tiene también una génesis que corresponde a la psicología reconstituir. Vygotski puso algunos hitos para el análisis del lenguaje escrito bajo esa doble perspectiva.

El estudio sobre la historia social del lenguaje escrito, publicado en colaboración con Luria, no es desgraciadamente accesible más que en ruso (Vygotski y Luria, 1930). Rissom (1985) resume sus principales aspectos: «Vygotski présente le développement de l'écriture comme le passage progressif de signes eidétiques, qui médiatisent la fonction mnésique, aux pictographes, idéographes et hiéroglyphes, vers des systèmes d'écritures plus développées» (p. 335).

El análisis de las grandes etapas del desarrollo de la escritura no es suficiente para comprender la historicidad de la función psíquica que es el lenguaje escrito. Si nos limitamos a ese análisis se podría creer que a un determinado sistema de escritura, por ejemplo el alfabético, corresponde un sistema psíquico homogéneo. Hoy se sabe que eso no es así. El lugar y el status del escrito cambian fundamentalmente desde una formación social a otra, y el status del lenguaje escrito en el sistema psíquico se ve profundamente afectado por ello. ¿Cuál es el lugar de la escritura dentro de una formación social determinada y cuáles son los comportamientos lingüísticos que desarrolla una sociedad? Este no es lugar para responder a esas preguntas. Algunos hechos serán suficientes para señalar pistas de trabajo.

En su estudio, Cole y Scribner (1981) comparan desde el punto de vista del funcionamiento cognitivo general, los Vai, pueblo africano alfabetizado al margen de cualquier estructura escolar y con unas prácticas fuertemente ligadas a la religión, con personas que viven en otras formaciones sociales donde la escuela desempeña un papel importante. La capacidad de escritura no tiene en absoluto los mismos efectos en ambos casos. Seguramente pueda atribuirse la diferencia a las prácticas específicas a las que la escritura está ligada.

Aun dentro de la breve historia del sistema escolar de alfabetización es posible observar cambios de prácticas de los que cabe suponer que dan lugar a relaciones diferentes con el escrito, incluso a «lenguajes escritos» distintos, es decir, sistemas distintos de producción lingüística en el escrito (Schneuwly, 1986).

Finalmente los diferentes medios tecnológicos (imprenta, máquina de escribir, ordenadores) mediatizan, y conforman por ello el acceso y la relación del sujeto con la escritura (Bridwell-Bowels, Johnson y Brehe, 1987).

Lo más importante que habría que retener es lo siguiente: un enfoque vygotkiano del lenguaje escrito no puede considerar al mismo como una variable puramente cognoscitiva, un aparato o un sistema psíquico propio de un individuo, siendo dicho aparato neutro en relación con contexto social que lo convierte en posible y necesario. Por el contrario: el contexto forma y conforma el sistema; plantear el problema de ese modo corresponde a un enfoque *histórico-cultural*, término utilizado por Vygotski para caracterizar su enfoque psicológico.

Vygotski describió las dificultades que el alumno debe superar para construir el lenguaje escrito, pero no analizó ese desarrollo propiamente dicho. Sin

embargo, escribió un texto programático sobre la *prehistoria del lenguaje escrito*, refiriéndose mediante ese término a la historia individual:

Los niños construyen los presupuestos que permiten en un momento determinado su acceso a la escritura, en tres campos: simulación de roles, dibujo y formas primitivas, no convencionales, de escritura. En esas tres actividades, los niños descubren, a muy distintos niveles, un mismo aspecto: la posibilidad de un simbolismo de segundo grado, es decir, el descubrimiento de que un objeto, en un dibujo *representa* otro objeto que no es simplemente un objeto con unas características similares. Para la escritura, el niño toma conciencia en un momento dado de que no denota directamente unos objetos, sino que representa el lenguaje hablado. Esas diferentes líneas de desarrollo que aparentan estar totalmente apartadas contribuyen todas ellas a la construcción del lenguaje escrito.

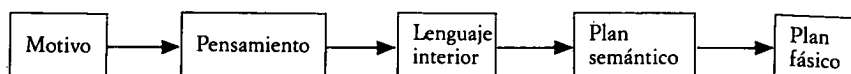
Semejante visión del desarrollo del escrito, y más concretamente de la prehistoria, tiene implicaciones prácticas directas que Vygotski formula explícitamente: hay que aprender a escribir más temprano, antes de ir a la escuela; hay que aprender en unos contextos con significado, que hagan aparecer la necesidad de la escritura; hay que aprender «naturalmente», es decir: no enseñar letras sino un lenguaje, el lenguaje escrito.

Hablar de prehistoria supone que también hay una historia a nivel del individuo. Ya vimos cuáles eran sus principales vectores: relación consciente y voluntaria con el lenguaje, con la situación, con los productos del proceso de producción. Esa historia del escrito no fue abordada por Vygotski. Intentaré situar algunos hitos sobre la base de los vectores definidos por Vygotski centrándome en las herramientas a disposición de los sujetos en su proceso de aprendizaje; es decir, abordando el problema de la mediación semiótica de la función psíquica que es el lenguaje escrito. Pero antes de entrar a comentar los procesos objeto de modificaciones, resultará útil esbozar, de un modo general, un modelo de producción lingüística para determinar mejor los principales puntos de impacto ligados a la construcción del lenguaje escrito.

UN MODELO DE PRODUCCION LINGÜÍSTICA

En el último capítulo de su libro «*Pensée et langage*», Vygotski se propone como tarea describir el proceso complejo que va «*desde el nacimiento de un pensamiento hasta la realización definitiva en una formulación verbal*» (382), en otras palabras, se propone construir un modelo psicológico de producción lingüística. Ese modelo, poco conocido en psicología occidental al contrario que en la URSS (ver, por ejemplo, Akhutina, 1978; Luria, 1967a), puede esquemáticamente resumirse como sigue (Schneuwly, 1988a).

FIGURA 1



Las fases del modelo vygotkiano de producción lingüística

Toda la actividad lingüística nace de las necesidades, las emociones, los intereses del sujeto, en la *esfera motivadora* de la consciencia. En múltiples ocasiones Vygotski subraya la importancia de ese hecho: ya vimos que él ve en la ausencia de comprensión del motivo de la escritura una de las dificultades del aprendizaje del escrito. En otro lugar (Vygotski 1930/1972, p. 98), subraya la necesidad de poner al niño que aprende a escribir en situaciones en las que comprenda el objetivo de la escritura, en las que «la escritura se convierte a sus ojos en una ocupación sensata e indispensable».

El término *pensamiento*, segunda fase del modelo, fue escasamente definido por Vygotski en el contexto que aquí nos interesa. Señala fundamentalmente la necesidad de postular una fase sin que la misma quede definida en los detalles. Una lectura detenida permite, sin embargo, dar un sentido más preciso al término. Podemos distinguir al menos tres aspectos importantes: a) se trata de una etapa *prelingüística*; por otra parte, cabe la posibilidad de que el paso del «pensamiento» al lenguaje fracase. b) La representación del contenido a ese nivel es *global*, no diferenciada. Como dice Vygotski «je ne vois pas séparément le garçon, sa blouse, la couleur bleue de celle-ci, l'absence de chaussures, le fait qu'il court. Je vois tout cela ensemble en un seul acte de pensée» (379). c) Todo pensamiento «resuelve un problema» (329), interviene en una situación para transformarla, definir una meta.

¿Cómo pasar de lo no lingüístico a lo lingüístico? Esa es la principal pregunta que se formula Vygotski. Para asumir esa transición, propugna la existencia de una fase intermedia, mediadora que es el «lenguaje interior». Este último tiene las siguientes características: es *predicativo*, es decir, que contiene solamente la información nueva, aquello que se dice a propósito de una cosa (y no la propia cosa). El *sentido*, a saber «el conjunto de todos los hechos psicológicos que (una) palabra hace aparecer en nuestra conciencia» (372), domina en relación con el significado. Las palabras pueden aglutinarse, ser instiladas de sentidos diversos para expresar conceptos o representaciones complejas. El lenguaje interior es, pues un verdadero lenguaje para sí.

Esas mismas características del lenguaje interior lo convierten en la herramienta ideal que permite dar cuerpo, en el sentido material más estricto, al pensamiento y dar el paso de lo no lingüístico a lo lingüístico. Pero se trata del lenguaje privado, lleno de modismos, incomprensible para los demás. Una transformación profunda es necesaria para el dominio del significado, para pasar a la fase semántica, a la sintaxis de significados. Esa transformación requiere por un lado una expansión y un recorte del sentido mediante procedimientos de secuencialización (Schneuwly y Dolz, 1988), y por otro lado, la existencia de «programas de enunciado» (Luria) que estabilizan los significados a un determinado nivel (Vygotski habla de «gramática psicológica» o «de los significados») y conducen a la fase semántica.

La fase semántica siempre es interior. La exteriorización presupone una última transformación bien calificada con el término de «fásica» utilizado por Vygotski: la necesidad de poner los elementos en una sucesión temporal (Rissom, 1985, 339). Se trata, en otras palabras, del proceso de *linearización* en el que podemos distinguir dos aspectos (ver también Levelt, 1984): lexicalización y sintagmatización, por una parte; textualización, por otra (para una explicitación de ese término, ver Bronckart et al., 1985).

MEDIACION SEMIOTICA DEL LENGUAJE ESCRITO

Volvamos ahora a las transformaciones sufridas por el sistema, debido a la construcción del lenguaje escrito, y a los medios semióticos disponibles para operar esa transformación.

El concepto de mediación fue tomado de Hegel y Marx (como lo demuestra Rissom, 1985), quienes lo utilizaban especialmente para analizar la relación del hombre con la naturaleza a través de los instrumentos de trabajo. Vygotski transfirió el término al terreno psíquico. En ese campo significa que «dans l'acte instrumental (qui utilise un moyen, un medium, un médiateur) l'homme se contrôle lui-même de l'extérieur, à l'aide d'instruments psychologiques» (1930/1985, 44). Esos instrumentos son muy diversos: formas de contar³, medios mnemotécnicos, obras de arte, escritura, lenguaje. La paradoja aparente es que la escritura aparece como dotada de un doble status: medio y acto a la vez (en forma de lenguaje escrito, el cual es, como ya queda dicho, una función psíquica). ¿Cómo controlar entonces el proceso propio de actividad lingüística? ¿Cuáles son los medios que permiten pasar desde el funcionamiento lingüístico inmediato, el diálogo, a un funcionamiento mediatizado, el monólogo?

Para comprender lo que ocurre, resulta útil distinguir dos conceptos: por una parte la *escritura*, no en el sentido estrecho de código (el alfabeto), sino como sistema de signos que presentan una cierta materialidad de la que se deducen unas propiedades que permiten una transformación radical de la relación con la lengua y con el lenguaje (anotemos que no se trata necesariamente de la única manera de transformar esa relación): lentitud, permanencia, independencia del lugar de producción, relación de transcripción en relación con el oral; por otra parte, el *lenguaje escrito* que yo definiría, inspirándome libremente de Saussure, como la facultad de utilizar la escritura o la lengua escrita (en la medida en que quepa utilizar ese término como distinto de la lengua oral) y que es —ya lo vimos— una función psíquica, lo mismo que la memoria o la voluntad. Es, pues, la escritura como sistema nuevo de signos complejos, adquirido en una institución específica, la que permite la transformación del lenguaje, la construcción de una nueva función psíquica, que es el lenguaje escrito. La escritura es el soporte material, en el sentido amplio del término, que permite la transformación del propio sistema de producción lingüística.

Pueden distinguirse tres niveles en los cuales unas relaciones de mediación complejas deben intervenir para transformar la relación del sujeto con sus propios procesos: el nivel de la acción lingüística en general (motivo, finalidad), el de la gestión global de la producción textual y el de la contextualización o de la linearización (ver también Gombert, 1986, para una sistematización de las actividades metalingüísticas).

a) En unos estudios muy interesantes, Vygotski demostró cómo el lenguaje adquiere en un momento dado una función particular que es la del control del propio comportamiento, especialmente en las situaciones de resolución de problemas complejos. Esa función se convierte, por interiorización, en lenguaje interior. No hay motivo para que esa misma función deje de aplicarse al comportamiento particular que es la actividad lingüística. El lenguaje se desdobra de alguna manera y se convierte en su propio objeto. La acción lingüística aparece como situación con problema y el sujeto recurre a las herramientas habituales de resolución de problema para afrontarla. Pero desde luego es preciso que intervengan en situaciones de enseñanza/aprendizaje específico para poder

llegar a un análisis exacto de una situación, es preciso proponer unos analistas en unas situaciones de interacciones específicas; ahí es donde puede hablarse de un origen intersíquico del lenguaje escrito (Schneuwly, 1985, pp. 181 y sig.).

b) Los procesos de planificación lingüística están sometidos también a cambios importantes. Vygotski dice a ese propósito: «La forme écrite aide au déroulement d'un langage relevant de l'activité complexe. C'est là justement ce qui fonde le recours au brouillon. Le cheminement du «au brouillon» au «mis au net» est précisément une activité complexe. Mais, même si l'on ne fait pas réellement de brouillon, l'élément de réflexion est très important dans le langage écrit; très souvent nous nous disons d'abord pour nous-même ce que nous allons écrire; il s'agit là d'un brouillon mental. Ce brouillon mental du langage écrit est aussi... *un langage intérieur*»⁴ (363; la cursiva es mía; B.S.).

c) La última forma de mediación está constituida por sistemas de unidades lingüísticas, particularmente desarrolladas por la escritura, que prefiguran, por su propio funcionamiento, una relación con el texto que toma a éste por objeto. La lengua como sistema social contiene en sí misma herramientas de construcción de las que el sujeto de aprendizaje puede apropiarse en las situaciones de enseñanza-aprendizaje; el mejor ejemplo lo constituye la posibilidad de referirse, por distintos medios lingüísticos a un contexto lingüísticamente creado (Hickmann, 1980): reformulaciones anafóricas diversas, puntuación, organizadores del texto, etcétera.

Diversas investigaciones de psicolingüística evolutiva han abordado el problema de las relaciones intratextuales entre unidades lingüísticas: a través de las reformulaciones anafóricas (Karmiloff-Smith, 1981; Hickmann, 1985), de los conectadores (Schneuwly y Rosat, 1986), de los tiempos del verbo (Fayol, 1985), de las reformulaciones parafrásticas (Charolles y Coltier, 1986). Los investigadores se muestran unánimes en constatar que la capacidad para utilizar unidades lingüísticas como referencias intratextuales aparece en un momento relativamente tardío (alrededor de los 10 años, por dar una cifra muy aproximada). Además se trata de las formas más sencillas. Pude demostrar en una investigación centrada en dos tipos de textos (argumentativos e informativos; Schneuwly, 1988b) que unas formas más complejas, que implican un retroceso sobre frases, incluso párrafos enteros, aparecen mucho más tarde aún.

Inspirándose de una concepción vygotskiana, es posible concebir esas unidades lingüísticas como herramientas que prefiguran, por su propio funcionamiento, una relación de distanciamiento frente al texto. Requieren y hacen posible lo que Vygotski llama una actitud «voluntaria y consciente» hacia el lenguaje, lo cual fundamentaría la función psíquica «lenguaje escrito».

Tomemos como ejemplo la utilización de formas demostrativas en un texto informativo (explicación del juego del escondite): todo texto avanza y se desarrolla mediante la reformulación continua de elementos anteriores. Dos procedimientos, entre otros, aseguran esa tarea: el procedimiento anafórico permite mantener el foco, una vez que éste ya quedó establecido en el texto; el procedimiento deíctico orienta la atención del lector hacia elementos específicos del espacio lingüístico común (el texto). Este segundo procedimiento parece resultar de una actitud textual específica, necesaria en algunas situaciones: cuando se trata de explicar algo, de argumentar a propósito de un hecho, de comentar, etc.

La comparación entre textos escritos por alumnos de 10, 12 y 14 años y adultos muestra una frecuencia mucho menor de referencias deícticas intratextuales entre los alumnos más jóvenes (Schneuwly, 1988b). Los alumnos de 14 años y los

adultos sobre todo utilizan por el contrario regularmente expresiones del tipo de «ese jugador, esa persona» o formas como «eso» relativo a contenidos recién enunciados quedando así comentados en el texto.

Dos razones interdependientes pueden explicar esos hechos: a) el propio gobierno del contenido del texto desde el punto de vista explicativo se encuentra mucho menos desarrollado entre los alumnos más jóvenes y resulta, por tanto menor la necesidad de mostrar con precisión los elementos del texto; b) la posibilidad de «mostrar» en el texto aún no está adquirida; lo cual se comprende cuando se analiza la operación compleja que ello presupone: utilizar un demostrativo implica volver hacia atrás, tomar el texto o el trozo de texto que acabamos de escribir como objeto de una operación. Las formas demostrativas parecen así ser la señal de operaciones complejas sobre un contexto lingüísticamente creado. Su apropiación transforma la relación del enunciante con su texto: en ese sentido es como puede ser considerado como mediador, como herramienta que permite la construcción de una nueva capacidad psíquica.

Puede decirse, pues, en resumen, que la permanencia de la escritura hace posible una labor más sistemática, más prolongada, más compleja sobre las relaciones intratextuales. Al mismo tiempo las hace necesarias en la medida en que los factores contextuales restan menos ambigüedad, que la prosodia no ayuda a la interpretación, que, como dice Olson (1977) el «meaning», el significado se encuentra fundamentalmente *dentro* del texto.

Los tres tipos de mediación mencionados mantienen una relación muy estrecha entre sí. La transformación simultánea de todos los aspectos —representación consciente de los parámetros de la situación; modelos textuales de utilización para la elaboración de un borrador mental; análisis de los procedimientos de puesta en texto— es la que permite la interiorización del control global de la actividad lingüística a la que me referí más arriba. Ese proceso de interiorización pasa por varios estadios que pueden quedar resumidos muy rápidamente del siguiente modo (Schneuwly, 1988b; Schneuwly y Rosat, 1986; ver también: Bereiter y Scardamalia, 1982; Scardamalia, Bereiter y Steinbach, 1984):

En un primer momento, la producción cuyo control externo no está aún asegurado, se efectúa «paso a paso» mediante una gestión local, fuertemente ligada al producto inmediato, exterior a la actividad (lo que acaba de ser escrito). Eso da lugar a enunciados yuxtapuestos que mantienen, a pares, unas relaciones únicamente asociativas asimilables a los «turnos de palabra» de los diálogos. La señal de esa forma de planificación se encuentra en parte en la alta frecuencia del uso de *y*, en la puntuación obstinada o, por el contrario, ausente, en las reformulaciones anafóricas mediante nombres propios o con la repetición de *él*.

Durante una segunda fase, existe efectivamente una planificación global, pero la misma afecta únicamente al contenido o a las «unidades de pensamiento». Hay una emergencia de conectadores organizadores del texto en el plano del contenido y una frecuencia menor de elementos de repetición obstinada.

En una tercera etapa, los sujetos se tornan capaces de planificación teniendo en cuenta a la vez los contenidos y el contexto. El texto se encuentra en lo sucesivo articulado con precisión al contexto. El control de la actividad lingüística se hace a partir de un plan comunicativo. Nos encontramos por consiguiente frente a una estructuración general del texto por conectadores; reformulaciones anafóricas diferenciadas según las fases del plan del texto; metadiscursos y otras intervenciones del enunciante en su propio texto.

CONCLUSION

La perspectiva vygotskiana ofrece la ventaja de integrar en un marco coherente preguntas muy diversas relativas tanto a la historicidad del lenguaje escrito como función psíquica, la naturaleza del lenguaje escrito en relación con el lenguaje oral, como a los medios sociales necesarios para la construcción del lenguaje escrito. Permite evitar reducir el lenguaje escrito a una variable puramente cognoscitiva y concebirlo como construcción social. Quizás sea esa la esencia de la concepción vygotskiana.

Notas

¹ Salvo otra indicación, todas las citas de Vygotski proceden de esa obra.

² Wertsch (1985) propone llamar a esa posibilidad general «descontextualización de los medios de mediación» (p. 33). La misma se encontraría en la base del desarrollo de la construcción de todas las funciones psíquicas superiores como la memoria, la voluntad, el cálculo, etc., en el plano sociohistórico así como en el plano ontogenético. Para el escrito, una serie de investigaciones (por ejemplo Goody, 1978; Luria, 1976b) han permitido demostrar los efectos de la adquisición de ese nuevo medio de mediación que es la escritura sobre el funcionamiento psíquico en general: «It (la psicología) has paid remarkably little attention to the question of written language as such, that is, a particular system of symbols and signs whose mastery heralds a critical turning —point in the entire cultural development of the child» (1978, 106).

³ Numéricamente, N. de T.

⁴ «La forma escrita ayuda al desarrollo del lenguaje unido a la actividad compleja. Eso justamente es lo que fundamenta el recurso al borrador. El camino desde «en borrador» hasta la «puesta en limpio» es precisamente una actividad compleja. Pero, incluso si no se hace realmente un borrador, el elemento de reflexión es muy importante en el lenguaje escrito: con mucha frecuencia nos decimos previamente a nosotros mismos lo que vamos a escribir: se trata ahí de un borrador mental. Ese borrador mental del lenguaje escrito es también... un lenguaje interior».

Referencias

- AKHUTINA, T. V. (1978). The role of inner speech in the construction of an utterance. *Soviet Psychology*, 16 (3), 3-31.
- BEREITER, C., y SCARDAMALIA, M. (1982). From conversation to composition; the role of instruction in a developmental process. In: R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). Erlbaum, Hillsdale.
- BRIDWELL-BOWELS, L.; JOHNSON, P., y BREHE, S. (1987). Composing and computers: case studies of experienced writers. En: A. Matsuhashi, *Writing in real time*. Norwood, N. J., Ablex.
- BRONCKART, J. P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C y PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. París, Delachaux y Niestlé.
- CHAROLLES, M., & COLTIER, D. (1986). Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: l'exemple des reformulations paraphrastiques. *Pratiques*, 49, 51-68.
- FAYOL, M. (1985). L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 38, 683-703.
- GOMBERT, J. E. (1986). Le développement des activités métalinguistiques. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 62, 5-25.
- GOOD, J. (1978). *La raison graphique*. París, Ed. Minuit.
- HICKMANN, M. (1985). The implication of discourse skills in Vygotski's developmental theory. In: J. V. Wertsch (ed.), *culture, communication and cognition*. Nueva York, Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. En: W. Deutsch (ed.), *The child's construction of language*. Nueva York, Academic Press.
- LEVELT, W. J. M. (1983). The speaker's organization of discourse. En: S. Hattori y K. Inoue (eds.), *Proceedings of the XIIIth International Congress of Linguistics*. Tokio, CIPL.
- LURIA, A. R. (1976a). *Basic problems of neurolinguistics*. The Hague, Mouton.
- LURIA, A. R. (1976b). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass., Mass., Harvard University Press.

- OLSON, D. (1977). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- RISSOM, I. *Der Begriff des Zeichens in den Arbeiten Lev Smenovic Vygotskijs*. Göttingen, Kümmerle Verlag.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C., y STEINBACH, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173-190.
- SCHNEUWLY, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant, en: B. Scheneuwly y J. P. Bronckart (eds.) *Vygotski aujourd'hui*. París, Delachaux y Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1986). Narration et description: pourquoi sont-elles si importantes à l'école obligatoire?; *Education et Recherche*, 8, 89-120.
- SCHNEUWLY, B. (1988a). Le 7^e chapitre de «Pensée et langage»: un modèle de production langagière. *Enfance* (à paraître).
- SCHNEUWLY, B. (1988b). *Le langage écrit: une nouvelle fonction psychique? Analyse développementale de textes informatifs et argumentatifs*. París, Delachaux y Niestlé (à paraître).
- SCHNEUWLY, B., y DOLZ, J. (1988). La planification langagière chez l'enfant, *Revue suisse de psychologie pure et appliquée* (à paraître).
- SCHNEUWLY, B., y ROSAT, M. C. (1986). Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits, *Pratiques*, 51, 39-54.
- SCRIBNER, S., y COLE, M. (1978). *The psychological consequences of literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- YVOTSKI, L. S. (1930/1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma, Ed. Riuniti.
- YVOTSKI, L. S. (1935/1978). The prehistory of written language. En: Vygotski, L. S., *Mind in Society*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- YVOTSKI, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. París, Ed. Sociales.
- YVOTSKI, L. S. (1930/1985b). La méthode instrumentale en psychologie. En: B. Scheneuwly y J. P. Bronckart (eds.), *Vygotski aujourd'hui*. París, Delachaux y Niestlé.
- YVOTSKI, L. S., y LURIA, A. R. (1930). Etiudy po istorii povedenija. Obez'jana - primitiv - rebenok (Etudes sur l'histoire du comportement. Le singe - le primitif - l'enfant). Moscú, Gosudarstvennoe Izdatel'stvo.
- WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotski and the social formation of mind*. Nueva York, Harvard University Press.

La concepción vygotkiana del lenguaje escrito

Bernard Scheneuwly

CL&E, 1992, 16, pp. 49-59

Resumen: Vygotski ve la construcción del lenguaje escrito como una transformación profunda de la relación del sujeto con su propio proceso de producción lingüística. Eso afecta tanto a la acción lingüística global (finalidad, destinatario, situación de producción) como al proceso de planificación y a las unidades lingüísticas utilizadas. Desde un punto de vista histórico y ontogenético, el lenguaje escrito, forma particular de monólogo, está concebido como una función psíquica superior, cuya construcción supone potentes medios de mediación semiótica. Esa misión es asumida por unas formas particulares de lenguaje interior y por unos sistemas de unidades lingüísticas que poseen como objetivos privilegiados otras unidades lingüísticas.

Dirección: Universidad de Ginebra. Sección de Ciencias de la Educación. Suiza.

Artículo original: La conception vygotkyenne du langage écrit. *Etudes de Linguistique Appliquée*, N.º 73, 1988. Traducción de Concha Sanz.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.