

La socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización

René Galindo*

Introducción

El lenguaje juega un rol esencial en la manera en que el niño va comprendiendo en forma creciente el mundo en que vive. Es el instrumento básico por medio del cual él intenta dar sentido, tanto dentro como fuera de la escuela, a los contextos sociales en que se encuentra inserto. La interacción social que se relaciona con el niño en esos contextos es mediatizada, principalmente, a través del lenguaje, y, de igual modo, mediante el lenguaje el niño lleva a cabo, fundamentalmente, en dichos contextos, sus propias acciones interpersonales. Por medio del desarrollo de su lenguaje en contextos sociales el niño alcanza una creciente comprensión de los significados del mundo social en el que participa. La alfabetización es parte del sistema de significados que constituye el mundo del niño y, si éste crece en una sociedad letrada, la alfabetización es también parte integral de su contexto social. El lenguaje desempeña un rol esencial no sólo en la comprensión creciente del niño acerca de su mundo social, sino también en su conceptualización progresiva del sistema de escritura. El título de este artículo, **la socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización**, destaca la interdependencia entre el lenguaje como medio a través del cual puede tener lugar la interacción social y la **alfabetización** como objeto de esa interacción social.

En su libro **Literacy before schooling** (1982), Ferreiro y Teberosky observan las conceptualizaciones de niños pequeños acerca del sistema de escritura desde una perspectiva piagetiana y señalan que el sistema de escritura es un objeto cultural.

“Pretendemos demostrar que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas” (Ferreiro, 1982, Prefacio).

El sistema de escritura es parte del mundo social que el niño está construyendo mediante el lenguaje. Como objeto cultural, la alfabetización es un objeto que puede ser manipulado a través de una variedad de usos de diferentes tipos de representaciones gráficas, así como también por medio de las ideas y conocimientos que acerca de ella pueden ser intercambiados mediante el lenguaje. El tema del presente artículo, es, entonces, el papel que juega el lenguaje como uno de los medios a través de los cuales puede llevarse a cabo la interacción con el objeto cultural de la alfabetización. A través de esta interacción se desarrollan los conceptos del niño acerca del lenguaje escrito.

El rol del lenguaje en el proceso de socialización reviste interés para lingüistas, sociólogos y antropólogos. Pero cuando el lenguaje escrito es percibido como un objeto cultural, la comprensión del proceso de socialización

* Profesor de la Ohio State University de Columbia, Ohio, Estados Unidos.

del lenguaje puede ser muy útil para el maestro de aula porque ha de ayudarlo a ver que la interacción social mediatizada por el lenguaje, desempeña un papel relevante en el desarrollo de los conceptos del niño acerca del lenguaje escrito. Los dos ejemplos de interacciones de niños que se presentan más adelante muestran qué puede aprenderse de sus exploraciones acerca de la naturaleza, función y valor del sistema de escritura al observar el rol que el lenguaje jugó en la construcción social del sistema de escritura.

A fin de ofrecer una base teórica que permita interpretar la información de este trabajo como una perspectiva tendiente a visualizar el rol que cumple el lenguaje en el proceso de socialización, se revisan a continuación, brevemente, enfoques de tres diferentes disciplinas.

La socialización del lenguaje

Contribución sociológica

El proceso de socialización siempre ha preocupado a la sociología pero recientemente otros especialistas, como William Corsaro, han destacado la importancia del rol que juega el lenguaje en este proceso. Su investigación con niños pequeños, junto con las ideas de Piaget, Vigotsky y Cicourel, le han servido como base para el desarrollo de su enfoque acerca del proceso de socialización del lenguaje al que caracteriza como “esencialmente interpretativo, en el cual el niño es percibido como el descubridor de un mundo dotado de significado. Desde esta perspectiva, el niño comienza su vida como ser social dentro de una red social ya definida y, al mismo tiempo en que va desarrollando su comunicación y su lenguaje, a través de su interacción con otros, construye un mundo social” (1985, págs. 72-73).

La teoría de Corsaro considera al niño como descubridor de un mundo dotado de significado. Desde esta óptica, los niños ayudan a forjar y compartir sus propias experiencias de desarrollo con sus respuestas interactivas. El lenguaje y el discurso se convierten en las herramientas más importantes para que el niño construya el mundo social, porque a través del lenguaje se genera la acción social. El contexto social es el lugar en el cual el niño interactúa con otras personas por medio del lenguaje. Contextos como el mostrador de un almacén, una reunión familiar, el aula, o un picnic en el parque brindan oportunidades para que el niño aprenda sobre las relaciones que tienen entre sí las personas. En cada contexto en particular puede ver cómo se utiliza el lenguaje para mediatizar esas relaciones.

Contribución lingüística

Las relaciones entre contexto social, desarrollo del lenguaje y socialización han sido el tema central de los escritos de Michael Halliday (1975), quien emplea el término **contexto de situación** para referirse al contexto social. El contexto es descrito en términos de **campo** (la actividad que está teniendo lugar), **tenor** (los roles y las relaciones de las personas que participan en la interacción), y **modo** (el rol que el lenguaje está cumpliendo en la interacción. Qué lenguaje corresponde a los participantes en la situación). Mientras un niño participa en diferentes contextos sociales, aprende los significados y las

estructuras del lenguaje que una gráfica particular le provee para comunicar aquellos significados. En esos contextos diferentes él puede ver que la situación en la que está determina los roles de los participantes. Cada cultura tiene su propio juego de roles sociales y comunicativos que los niños y adultos asumen o asignan a sus interlocutores en la conversación. Muchos de estos roles están asociados con el uso de estructuras gramaticales específicas que pueden estar relacionadas con el status o la edad de los participantes. P.e. los niños de áreas hispanoparlantes aprenden a usar la forma gramatical *usted* (lenguaje formal utilizado con una persona mayor o siempre que uno quiera mostrar respeto) y *tú* (lenguaje informal usado con los amigos) participando en contextos sociales donde se dirigen al niño con el pronombre *tú* y donde puede aprender a qué personas dirigirse con el pronombre *usted*. Las formas de *tú* y *usted* son estructuras gramaticales específicas que reflejan las relaciones sociales. Estas relaciones sociales conllevan significados, responsabilidades y obligaciones reconocidos por los miembros de una sociedad determinada y mientras el niño aprende p.e. las formas de *tú* y *usted* está también aprendiendo el significado de aquellos roles sociales. El concepto de contexto de situación es útil para advertir cómo los roles desempeñados por las personas influyen en el tipo de lenguaje que utilizan. El niño aprende esto al participar en una variedad de contextos sociales donde cumple diferentes roles y al advertir que a cada rol le corresponde una variedad de lenguaje. Esta vinculación entre contextos sociales, relaciones de rol y el lenguaje que acompaña a estos roles es lo que posibilita que un niño aprenda acerca de su cultura mientras aprende su lengua.

Contribución antropológica

Los antropólogos Elinor Ochs y Bambi Schieffelin al investigar lenguaje y socialización han aplicado una perspectiva transcultural para su análisis. El trabajo en equipo les ha permitido comparar los procesos de socialización del lenguaje en tres culturas distintas. Schieffelin ha realizado trabajo de campo entre los kaluli en Papúa, Nueva Guinea y Ochs en el pueblo de Samoa. Y al pertenecer ambos a la cultura angloamericana de clase media conocen el proceso de socialización del lenguaje en una tercera cultura. Están también familiarizados con la bibliografía de investigaciones acerca del desarrollo del lenguaje efectuadas en la cultura angloamericana de clase media. Han combinado entonces el conocimiento obtenido de estas tres culturas a fin de presentar una perspectiva transcultural de la socialización del lenguaje. Los puntos de vista de estos dos autores sobre la socialización del lenguaje son muy similares a los de Corsaro y Halliday. Ochs y Schieffelin sostienen que "el proceso de llegar a ser un miembro competente de la sociedad se desarrolla en gran medida a través del lenguaje, al conocer sus funciones, su distribución social, y sus interpretaciones en y a través de situaciones sociales definidas, p.e., por medio de intercambios lingüísticos en situaciones sociales particulares" (1984, pág. 277).

Ochs y Schieffelin critican la investigación que acerca del desarrollo del lenguaje se ha llevado a cabo en los ambientes de la clase media blanca, porque los resultados de estos estudios han ignorado la influencia que tiene la cultura sobre el desarrollo del lenguaje y sobre el tipo de interacción social en que tiene lugar el lenguaje. Algunas de las generalizaciones que Ochs y

Schieffelin han encontrado en la bibliografía acerca de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje llevadas a cabo en la cultura angloamericana de clase media, están referidas a la naturaleza de la interacción entre el niño y los adultos que lo cuidan y al discurso simplificado que éstos usan con los niños. Algunos ejemplos del modo en que los adultos pueden simplificar su discurso con los niños son disminuir la velocidad al hablar, exagerar la entonación, simplificar la estructura de la oración y el estilo de la expresión. En los estudios acerca del desarrollo del lenguaje entre el niño y los adultos que los cuidan las conversaciones entre personas (usualmente madre-niño o un adulto con un niño) en las cuales unos y otros se turnaban al hablar constituyen la interacción típica. Ochs y Schieffelin ofrecen ejemplos de otras culturas que muestran que el lenguaje simplificado y la naturaleza de las conversaciones madre-hijo o adulto-niño son específicas de cada cultura y no pautas universales del desarrollo del lenguaje. Ochs y Schieffelin señalan que no se ha tomado en cuenta el rol que cumple la cultura en el desarrollo del lenguaje porque los procesos de socialización y de desarrollo del lenguaje han sido considerados como dos cosas completamente separadas y, entonces, afirman lo siguiente: "Nuestra posición es que la cultura no es algo que pueda ser considerado en forma separada de la interacción niño-cuidador; más bien, es lo que organiza y da sentido a esa interacción" (1984, pág. 284). La cultura no es simplemente el marco en el cual puede ocurrir el desarrollo del lenguaje, sino que es lo que guía y dirige ese desarrollo.

Ejemplos de aula acerca de la socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización

El aula es un medio donde tiene lugar tanto el desarrollo de la alfabetización como la socialización, y el maestro consciente de lo que sucede en estos procesos puede conocer el rol que ellos desempeñan en el aprendizaje del niño. Es de especial interés para los maestros saber cómo este conocimiento de la socialización del lenguaje puede ser aplicado para analizar cómo se desarrollan los conceptos de los niños sobre la lectura y la escritura. Ana Teberosky, una investigadora con concepciones piagetianas, ha estudiado el desarrollo de los conceptos de los niños respecto al lenguaje escrito. Señala que algunos aspectos de la escritura pueden ser observados y aprendidos por sus características físicas (p.e. las formas y tamaños de las letras, el espacio y la dirección que el lenguaje escrito tiene en una página, y la ubicación de los signos de puntuación). Pero hay aspectos sociales de la escritura (p.e., el valor que una cultura da a la alfabetización o las funciones de la escritura que varían de una cultura a otra) que se aprenden por medio de la interacción entre el niño y los usuarios de la lengua escrita, que usualmente tiene lugar a través del lenguaje. Teberosky destaca la naturaleza social del aprendizaje de la escritura, "...la construcción de la escritura puede ser el resultado de una tarea colectiva determinada, por una parte, por los niveles de conceptualización de los niños y, por otra, por las informaciones específicas pedidas y/o entregadas en diferentes situaciones de intercambio" (Teberosky, 1982, pág. 159).

La interacción social mediatizada por el lenguaje y el desarrollo de conceptos sobre el lenguaje escrito

Un ejemplo que muestra la construcción de la escritura a través de la interacción lingüística me involucra a mí y a dos niñas de primer grado: Katrina y Jessie. En este ejemplo podemos ver cómo por medio del lenguaje, esas dos niñas aprendieron algunos aspectos sociales (las funciones) de la escritura cursiva. Ninguna de ellas había recibido instrucción formal sobre escritura cursiva. Las dos se estaban escribiendo una a la otra en sus diarios de diálogos. En estos diarios las alumnas escriben primero una narración y después se la leen a su compañera, quien responde escribiendo a su vez una pregunta o comentario acerca de ese relato en el diario de su compañera. Luego la primera escribe nuevamente una contestación o un comentario a lo que ha escrito su compañera. En nuestro caso, las niñas mantuvieron un diálogo oral y escrito hasta que decidieron parar. En tanto ellas se escribían, yo estaba sentado a su lado registrando mis observaciones. Katrina, mientras esperaba que Jessie terminara de escribir en su diario, miró mis notas escritas en letra cursiva y bromeó "¿Estás escribiendo en chino?". Antes de que yo pudiera contestar a su pregunta, Jessie afirmó: "No, es cursiva.". Este breve intercambio generó en ellas una reflexión acerca de la escritura cursiva y a los pocos minutos ambas estaban explorando con escritura cursiva en sus diarios. En tanto Katrina esperaba su turno para escribir, siguió haciéndome preguntas acerca de la escritura cursiva. Sus preguntas ("¿Por qué escribís en cursiva?, ¿escribís como ella lo hace, no es cierto?, ¿por qué lo escribís a su manera?". Ver **Figura 1**) permitieron la interacción social y mediante esta interacción ella trataba de aprender acerca de las funciones de la escritura cursiva. Ya sabía algo sobre las formas de cursiva porque había visto previamente escribir algunas palabras en cursiva, pero ésta fue la primera ocasión en que la vi escribiendo algunas oraciones en cursiva.

Cuando Katrina terminó de escribir su primera oración en cursiva, me preguntó, "¿qué dice ahí?", señalando lo que había escrito. Debido a que otros niños me estaban hablando, tuvo que reiterar la pregunta antes de que yo le pudiera contestar. En su tercer intento reformuló la pregunta, interrogando: "¿Lo escribí en cursiva?". Entonces le pude contestar: "Sí, lo escribiste en cursiva". Era importante para ella obtener respuestas a sus preguntas porque solamente a través de la interacción con otros usuarios del lenguaje escrito podía confirmar o no su hipótesis acerca de los aspectos físicos y sociales de la escritura cursiva.

En **Literacy before schooling** leemos: "De acuerdo con Piaget, el conocimiento en cualquier campo se adquiere a través de la interacción del sujeto con el objeto de ese conocimiento" (Ferreiro, 1982, pág. 4). Katrina necesitaba interactuar, a través del lenguaje, con el conocimiento del usuario del sistema de escritura a fin de aprender aquellos aspectos sociales de ese sistema que no pueden ser aprendidos por medio de los aspectos físicos. Las preguntas que me formuló tenían que ver con los aspectos sociales de la escritura cursiva. El sistema de escritura tiene aspectos sociales que determinan quién usa el sistema, en qué contextos, y para qué propósitos, y para aprender estos aspectos el niño necesita interactuar con la gente que tiene algún conocimiento acerca de ellos. Unos pocos minutos después de

hacerme esas preguntas, la escuché diciéndose a sí misma mientras escribía en un papel: "Así es como escribe el Sr. Galindo, así es como escriben las secretarías." En ese momento se hablaba a sí misma en tanto escribía y en sus afirmaciones mostraba su conocimiento sobre los aspectos sociales de la alfabetización. Primero, a través de sus preguntas dirigidas a mí, ella pudo interactuar con el objeto de conocimiento. Luego, pudo interactuar con mi conocimiento de los aspectos sociales de la escritura cursiva y comparar y contrastarlo con su propio conocimiento. Pudo hacer esto hablando con un usuario del sistema de escritura cursiva. Finalmente, hablando consigo misma, ella puede interactuar con su propio conocimiento de los aspectos sociales de la escritura cursiva y, mientras escribe, interactúa con los aspectos físicos de esa escritura. Ella es la fuente y el objeto de la interacción del lenguaje mientras continúa explorando sus conceptos en desarrollo sobre la forma y función de la escritura cursiva.

Otro ejemplo que destaca el rol de la socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización atañe a dos niñas de segundo grado que estaban escribiendo juntas en sus diarios de diálogos (Ver **Figura 2**). Teresa acababa de escribir: "Dame el papel", entonces María escribió "A cual papel Teresa". Luego que María lee a Teresa lo que ella ha escrito, Teresa leyó en voz alta, "A cual papel Teresa", con la entonación precisa para indicar exasperación y le dijo a María: "Ponle un question mark por que está yelling" (Ponle un signo de interrogación porque está gritando). Teresa entonces tomó su lápiz y puso un signo de exclamación al final de la oración. Había dicho signo de interrogación pero había querido decir signo de exclamación y eso es lo que colocó al final de la oración de María. Al tocarle el turno a Teresa de responder a la pregunta de María, escribió "Como que a cual papel el ! journal" (Como que a cual papel el ! diario). Cuando leyó lo que había escrito usó una entonación ascendente en la Palabra *el* y una entonación descendente en *journal* y mientras leía la palabra *journal*, junto con la entonación descendente, disminuyó el volumen de su voz casi hasta llegar al susurro. Utilizó el signo de exclamación para indicar el punto en el cual su entonación cambió de ascendente a descendente. Cuando María advirtió que Teresa no había colocado el signo de exclamación al final de la oración, ella colocó uno luego de la palabra *journal*. Teresa no quería un signo de exclamación ahí por lo tanto lo borró y decidió aclararle a María dónde variaba la entonación y dónde decrecía el volumen de su voz. Así, señalando el signo de exclamación, dijo: "Aquí dice loud" (Aquí dice fuerte) y luego indicando la palabra *journal*, sostuvo: "Aquí voy a poner soft" (Aquí voy a poner suave). Entonces escribió la palabra soft luego de *journal*. La oración quedó así: "Como que a cual papel el ! journal soft" (la oración no terminaba con un punto). Cuando Teresa terminó de escribir la palabra soft, María intentó otra vez poner un signo de exclamación en la oración de Teresa, esta vez después de la palabra soft. Nuevamente Teresa borró el signo de exclamación mientras decía: "María no se pone eso." "Tell her to stop it. Aquí dice soft" (Dígale que pare. Aquí dice soft). Lo que Teresa quería decirle a María era que necesitaba emplear el signo de exclamación para mostrar la entonación ascendente y el volumen creciente de su voz en tanto que María utilizaba el signo de exclamación en la ubicación convencional, al final de la oración. Debido a que la oración finalizaba luego de un cambio de entonación, ya que iba de una entonación y volumen creciente a una entonación y volumen decreciente, Teresa decidió usar la palabra soft en

lugar del signo de exclamación al final de la oración. Quería destacar el cambio de la entonación ascendente a descendente porque, según veremos más adelante con mayor detalle, ese cambio era esencial para el significado que estaba expresando a través de su escritura.

En este ejemplo podemos ver que Teresa está explorando los conceptos del lenguaje oral y escrito que se vinculan con la entonación y la puntuación. Está pensando acerca de la forma en que la entonación puede ser representada a través de la escritura. Ella se dio cuenta de algo muy importante, advirtió que muchas veces puede haber un cambio de entonación en medio de una frase pero que los signos de puntuación relacionados con la entonación, y los signos de interrogación y exclamación, se colocan todos al final de la oración. No hay signos de puntuación relativos a la entonación que se coloquen en medio de las oraciones. Teresa sabe que los signos de exclamación se colocan al final de las oraciones, pues puso uno en la oración de María: "A cual papel Teresa!"; pero, lo que está haciendo al colocar un signo de exclamación entre palabras en su propia oración es explorar las posibilidades de usar signos de puntuación convencionales de una manera no convencional, con el propósito de aplicar esos signos a situaciones donde no son normalmente utilizados pero que se relacionan con su uso convencional que se vincula de algún modo con la entonación. Teresa aún está usando el signo de exclamación para referirse a la entonación, lo usó para indicar la entonación ascendente y el aumento del volumen de la voz y cuando necesita indicar entonación descendente y volumen decreciente utiliza la palabra *soft*. En este caso emplea el signo de exclamación para representar no solamente la entonación sino también el lugar dentro de la oración donde ocurren los cambios de entonación.

La entonación es un instrumento importante portador de significado en el lenguaje. En la mayoría de los casos una entonación descendente da cuenta de una afirmación y una entonación ascendente, de una pregunta. Las pautas de entonación pueden variar desde estos dos patrones básicos hasta distintas combinaciones para expresar diferentes significados que van más allá de una afirmación o de una simple pregunta. En la oración que escribió Teresa: "Como que a cual papel el! journal soft", podemos ver la pauta de entonación ascendente o descendente. La entonación asciende desde el comienzo de la oración hasta que llega a la palabra *e/* y luego comienza a descender hasta el final de la oración. En el libro, **An introduction to functional Grammar**, Michael Halliday considera que el tono ascendente-descendente es un indicador del significado **deberías saber que** y así es como lo utiliza Teresa (Halliday, 1985, p.282). El significado de su oración: "Como que a cual papel el ! journal soft", es: **¡Sabés de qué papel estoy hablando. Estoy hablando del diario!** Halliday sostiene que este tipo de entonación es particularmente característico del discurso del niño.

Teresa quería mostrar la variación del patrón tonal colocando el signo de exclamación donde la entonación cambiaba de ascendente a descendente porque este tipo de tono conlleva un significado determinado, el de **deberías haber sabido eso**, significado que no se expresa con el signo de exclamación al final de la oración. Ella conocía el significado que quería expresar y sabía, además, que ese significado se transmitía a través de una combinación de

tonos ascendentes y descendentes. Se había dado cuenta de que el uso convencional del signo de exclamación no aportaba específicamente ese significado, así que decidió emplearlo de una forma diferente para mostrar ese significado específico.

Análisis lingüístico del lenguaje utilizado como medio a través del cual tuvo lugar la interacción con el objeto de conocimiento

El contexto para la interacción entre Teresa y María y Katrina y Jessie era el evento de alfabetización del diario de diálogos, en el cual los niños podían interactuar en torno de sus conceptos del sistema de escritura al intercambiar información y comentarios sobre los escritos de los otros. Este intercambio se realiza a través del lenguaje. En este apartado observaremos en detalle el lenguaje específico usado por los niños para mediar su interacción con el propósito de analizar cómo utilizan el lenguaje para interactuar con los conceptos de los otros acerca del sistema de escritura.

Según Halliday, cada frase puede ser considerada como una combinación de tres tipos de significado que expresan el rol de la frase como mensaje, como intercambio y como representación. En la función de la **frase como mensaje** los elementos claves que comunican el significado son el **tema** y el **rema**. El tema puede ser definido como "...el elemento que sirve como punto de partida del mensaje; es aquello a lo que se refiere la oración. El resto del mensaje, la parte en que se desarrolla el tema, es denominado ... el rema" (1985, p. 38). El tema puede ser identificado por su ubicación, es el primer elemento en la frase. Al captar la estructura del tema y el rema podemos saber el significado de una frase porque el tema es de lo que va a tratar el mensaje, y por lo tanto parte del significado de este mensaje se apoya sobre el elemento elegido como tema. El tema es el significado que está expresado a través de las palabras y estructuras gramaticales con las cuales el hablante elige introducir y destacar su mensaje. Halliday dice al respecto: "El tema es interpretado como un significado más que como un ítem en particular que da cuenta del significado; el tema de una frase que comienza con *pero* no es la palabra *pero* sino el **significado contrario a las expectativas existentes**" (1985, p. 39).

Al observar los significados que expresan los temas de las frases utilizadas por las alumnas en los ejemplos presentados, podemos percibir cómo fueron usadas las estructuras lingüísticas como medio a través del cual pudo tener lugar la interacción con el objeto de conocimiento.

Durante el tiempo en que Katrina me hablaba de la forma y las funciones de la escritura cursiva me formuló varias preguntas y efectuó dos afirmaciones. Nuestra interacción no era realmente una conversación, sino que Katrina me hacía preguntas mientras yo observaba a Jessie. Dado que muchas veces no la escuché al formularme las preguntas por primera vez o yo estaba hablando con algunos otros niños y no podía contestarle inmediatamente, Katrina tuvo que repetir esas preguntas varias veces. La interacción entre nosotros puede ser dividida en tres secciones. La primera se inicia con la pregunta de Katrina que comenzó nuestra conversación acerca de la escritura cursiva y finaliza al preguntarme si ella había escrito en cursiva. La segunda

comienza y finaliza con sus preguntas sobre las funciones de la escritura en cursiva. La tercera etapa es muy diferente de las dos primeras porque está conformada por dos afirmaciones. Las dos primeras secciones contienen preguntas dirigidas hacia mí pero la última encierra dos afirmaciones que Katrina se dirigió a si misma. (El tema está separado del rema por una /.)

Figura 1 = Katrina

Sección N° 1

- (a) Are you / writing in Chinese?
¿está (usted) / escribiendo en chino?
- (b) GAT / does it say there?
¿Qué / dice aquí?
- (c) Did I / write it in cursive?
¿Lo / escribí en cursiva?

Sección N° 2

- (d) And why / are you writing in cursive?
¿Y por qué / está escribiendo en cursiva?
- (e) You / write it like she does and then you / write it like she does righr?
¿Usted / lo escribe como ella y entonces usted / escribe como ella no es cierto?
- (f) Mr. Galindo, why / do you write it the way she does?
¿Sr. Galindo, por qué / usted lo escribe como ella?

Sección N° 3

- (g) Mr. Galindo / writes like this.
El Sr. Galindo / escribe así.
- (h) This / is how secretaries write.
Así / es como escriben las secretarias.

El tema de una oración interrogativa tiene el significado **lo que quiero saber**. Es un pedido de información. El tipo de oración interrogativa que puede ser contestada con sí o con no tiene en el tema el significado de **quiero que me diga si sí o si no**. La pregunta (a) está pidiendo información. El tema de esa pregunta es *Está (usted)*, y este tema nos muestra que el mensaje de la oración se relaciona conmigo. El rema desarrolla ese mensaje y nos permite saber que lo que la niña quiere conocer está relacionado con mi escritura. Lo dijo bromeando porque sabía que yo no sé chino. Cuando Katrina me hizo esta pregunta yo estaba escribiendo mis notas mientras observaba la interacción entre ella y Jessie y aunque su pregunta era irónica igualmente estaba interesada en lo que yo escribía y este interés se pone de manifiesto en el resto de la conversación. Luego que Katrina terminó de hacerme su pregunta comenzó a escribir en cursiva en el diario de Jessie. Hasta ese momento Katrina y Jessie estaban escribiendo solamente en letra de imprenta. Luego que Katrina terminó de escribir su oración en cursiva, señaló lo que había escrito y me hizo la pregunta (b). Esta pregunta da cuenta de su tema con la palabra *Qué*. Katrina estaba requiriendo información acerca de lo que había escrito. El significado de este tema es **lo que quiero saber** y el rema *dice aquí* nos indica que quiere saber si puedo leer su escritura. Indirectamente me

está preguntando si identifico su escritura como cursiva y si la puedo leer. No pude contestar su pregunta porque otros alumnos me estaban hablando por eso me interrogó nuevamente con la pregunta (c). Esta vez Katrina preguntó en forma directa lo mismo que me había preguntado indirectamente con (b). El tema de la pregunta (c) se entiende por las palabras (*Yo*) *Lo* y el rema por *escribí en cursiva*. Esta es una pregunta que puede ser contestada con sí o con no. El significado del tema en este tipo de pregunta es **Quiero que me digas sí o no** y el rema nos permite conocer que Katrina quiere saber si escribió en cursiva o no. Esta vez pude contestar su pregunta.

En la primera sección podemos percibir la interacción que estaba teniendo lugar observando cómo el tema y el rema se trasladan de mi persona y mi escritura a Katrina y su escritura. El primer tema de la **sección 1** se relaciona conmigo, el segundo tema se refiere a la escritura de Katrina y el tema final trata acerca de Katrina. El centro de los mensajes de Katrina se traslada de mi persona a mi escritura, luego a su escritura, y finalmente a sí misma como usuaria del sistema de escritura cursiva. Observando los temas podemos advertir que Katrina se estaba trasladando, gracias a la ayuda de su interacción conmigo que el lenguaje hacía posible, a un lugar donde quería saber si yo coincidía con ella en que era una usuaria del sistema de escritura cursiva. La última pregunta de esta sección es *¿Lo escribí en cursiva?*. Me está preguntando qué pienso, quiere saber si pienso que escribió en cursiva y si clasificaré su escritura como escritura cursiva. No está afirmando que su escritura es cursiva sino que está pidiendo una confirmación por parte de un usuario del sistema de escritura cursiva. El tema de la pregunta (b) es su escritura pero luego en la pregunta (c) el tema se traslada a Katrina como escritora. Quiere información sobre dos aspectos del sistema de escritura, la **escritura propiamente dicha** (los aspectos físicos) y el **escritor** (los aspectos sociales), pues sabe que estos dos aspectos del sistema de escritura están interrelacionados. Luego, en la **sección 3**, habla acerca de las secretarías como usuarias de cursiva. En esa afirmación (h) relaciona el aspecto físico de la escritura con el rol social, con una persona que usa el sistema de escritura como parte de su trabajo. También en la afirmación (g) vincula el sistema físico con otra persona, esta vez, su maestro. Podemos suponer por los temas que Katrina eligió para lograr los significados de sus mensajes que tiene conocimiento y comprensión acerca de las personas que utilizan la escritura cursiva. Entre las personas que ella conoce están sus padres, las secretarías y su maestro, que utilizan la escritura cursiva tanto en sus vidas personales como ocupacionales. A través del tema de la pregunta (c), Katrina quiere saber si puede clasificarse como una persona que también utiliza la escritura cursiva. Luego que hizo la pregunta (c) pude contestársela y decirle que había escrito en cursiva. La socialización del lenguaje se trata justamente de esto: de aprender sobre objetos culturales y sus significados por medio del uso del lenguaje. En este caso, el objeto cultural involucra los aspectos físicos y sociales del sistema de escritura cursiva.

Las preguntas de la **sección 2** comenzaron durante el turno de Jessie de escribir en el diario, mientras que Katrina esperaba el suyo. El tema de la pregunta (d) se comprende con *¿Y por qué* y el rema con *está escribiendo en cursiva?*. Katrina continúa requiriendo información pero esta vez acerca de por qué yo estaba escribiendo en cursiva. El tema *¿Y por qué?* nos muestra que el

mensaje de Katrina dirigido hacia mí está relacionado con averiguar por qué yo usaba cursiva, por qué la estaba usando en ese contexto en particular, cuáles eran las razones. Dado que estaba concentrado en observar a Jessie mientras ésta escribía, no le contesté la pregunta en forma inmediata. Katrina, que estaba mirando de cerca mis notas, observó que yo estaba registrando la manera en que Jessie escribía en cursiva y el modo en que ella deletreaba las palabras. Debajo de donde había registrado la escritura de Jessie, yo estaba escribiendo en cursiva acerca de lo que ella escribía (en ese momento, tanto Jessie como Katrina estaban escribiendo en el diario en cursiva y yo estaba registrando las palabras del modo en que las estaban escribiendo). Los temas de la pregunta (e) reflejan sus observaciones. El tema de la primera frase es *Usted* y el rema es *escribe como ella*. El mensaje está relacionado conmigo y el rema señala el hecho de que al escribir mis notas estaba copiando la escritura de Jessie. El tema de la segunda frase se comprende con *y entonces usted* y nos muestra que el mensaje aún está relacionado conmigo pero esta vez la parte *y entonces* del tema nos muestra que Katrina pone el énfasis sobre mis notas, y en el rema *escribe como ella*, otra vez se refiere a la secuencia de mi toma de notas. Katrina, quien está requiriendo información sobre mí en el primer tema y, en el segundo, está destacando el orden en que estoy tomando mis notas, quiere corroborar si estoy de acuerdo con sus observaciones. Como aún no le había contestado sus dos preguntas anteriores, entonces me hizo la pregunta (f) y en un intento por atraer mi atención, se dirigió a mí por primera vez con mi nombre en el tema. *¿Sr. Galindo, por qué*. Este tema nos muestra que Katrina está interesada en por qué estoy haciendo lo que nos dice el rema y esto es, *usted escribe como ella?* Katrina quiere saber por qué me molesto en escribir de la forma en que lo hace Jessie si yo lo puedo escribir a mi manera. Esta vez le contesté sus preguntas: "Así puedo acordarme de lo que ella estaba diciendo y como estaba escribiendo." Los temas en las preguntas (e) y (f) están relacionados conmigo y el tema de la pregunta (d) se vincula con la razón por la cual yo escribía en cursiva. Ninguno de los temas recayó sobre Katrina ni sobre su escritura. En esta sección Katrina está utilizando el lenguaje para interactuar conmigo en tanto usuario del sistema de escritura cursiva y para averiguar por qué estoy empleando la escritura del modo en que lo estoy haciendo.

La **sección 3** es muy diferente de las otras dos porque en ella Katrina habla consigo misma. El tema en la afirmación (g) es *El Sr. Galindo*. Nuevamente el mensaje se refiere a mí. El rema, *escribe así*, que desarrolla el mensaje muestra que el aspecto de mi persona al que se refiere Katrina es mi escritura. En la afirmación (h) el tema es *Así* y el rema, es *como escriben las secretarias*. Esta vez el mensaje atañe a la forma en que escriben las secretarias. Katrina estaba sentada junto a Jessie y a mí y no vi lo que escribía mientras hablaba consigo misma pero podemos suponer que estaba escribiendo en cursiva. Los temas de esta sección nos muestran que Katrina estaba pensando acerca de mi escritura cursiva y respecto a otras personas que utilizan cursiva. La palabra *secretaria* nunca había aparecido antes en nuestra conversación pero aparentemente Katrina algo entendía acerca del tipo de trabajo que realizan y del hecho de que probablemente utilicen la escritura cursiva. Esta sección nos brinda una información valiosa acerca de lo que la niña estaba pensando y de cómo utilizaba un lenguaje autodirigido para

explorar su propio conocimiento acerca de las personas que usan la escritura cursiva e interactuar con ellas.

La interacción entre Teresa y María también puede ser dividida en tres secciones. Durante esta interacción sólo tomé notas del lenguaje de Teresa en mi cuaderno de apuntes. Ese día no tenía preparado el grabador dado que no había planeado grabar. Teresa fue la que más habló durante este intercambio que duró apenas unos pocos minutos. La primera sección está compuesta por una afirmación de Teresa dirigida a María. Con esta afirmación comienza la conversación sobre la entonación y la puntuación. La segunda sección comprende dos oraciones y la tercera, tres. Ya hemos visto los temas en mi interacción con Katrina, ahora consideraremos los temas de la interacción entre Teresa y María.

Figura 2 = Teresa y María

Sección N° 1

(i) Ponle / un question mark (Ponle /un signo de interrogación) porque está / yelling. (porque está / gritando).

Sección N° 2

(j) Aquí / dice loud. (Aquí / dice fuerte).
(k) Aquí / le voy a poner soft. (Aquí / le voy a poner suave).

Sección N° 3

(l) María, no / se pone eso.
(m) Tell her / to stop it. (Dile / que pare).
(n) Aquí / dice soft. (Aquí / dice suave).

La primera afirmación (i) está compuesta de dos frases con *Ponle* como tema de la primera, que es una cláusula imperativa en la que el tema *ponle* es una orden. El tema en una oración imperativa tiene el sentido de **quiero que hagas algo** y el rema nos muestra que lo que Teresa quería que María hiciera era colocar un signo de exclamación al final de "A cual papel Teresa". La segunda frase tiene como tema *porque está* y nos muestra que el mensaje se refiere a la oración que había escrito María. El rema de esa frase es *yelling* (gritando). Teresa quiere que María coloque un signo de exclamación en su oración porque en palabras de Teresa "está yelling" (gritando). María leyó esa oración con entonación y volumen exagerados, lo cual le hizo pensar a Teresa que necesitaba un signo de exclamación. Luego que Teresa terminó de escribir su oración: "Como que a cual papel el ! journal", María colocó un signo de exclamación con su lápiz luego de la palabra *journal*. Teresa lo borró y le señaló a María dónde estaba la parte fuerte en su oración. El tema en la afirmación (j) *Aquí* se refiere a la parte de la oración señalada por Teresa, el signo de exclamación. El mensaje en esta frase está referido a la ubicación específica que Teresa quiere señalar a María. El rema, dice *loud* (dice fuerte) intenta mostrar que el signo que corresponde a *Aquí* es un indicador de *fuerte*. La afirmación (k) sigue con la misma palabra *Aquí* para dar cuenta del tema y para señalar una ubicación específica. Junto con la palabra *Aquí* que sirve

como marcador deíctico, Teresa también señalaba con su dedo la parte de su oración a la que se refería. El rema de la afirmación (k) *le voy a poner soft* (suave) nos permite saber que Teresa va a colocar la palabra *soft* en el lugar que está señalando con su dedo. Los temas en estas frases nos permiten ver que los mensajes de Teresa están destacando la ubicación donde se producían los cambios de entonación.

La **sección 3** presenta a María tratando de colocar un signo de exclamación al final de la oración de Teresa, esta vez luego de la palabra *soft*. Teresa, mientras observaba a María colocar el signo de exclamación, efectuó la afirmación (1) que tiene como tema es *María, no* y cuyo rema es, *se pone eso*. Teresa está tratando de hacerle ver a María por qué no quiere un signo de exclamación al final de su oración. La siguiente afirmación de Teresa está dirigida a mí. El tema es *Tell her* (Dile) y el rema, *to stop it* (que pare). Teresa quería que yo detuviera a María para que ésta no colocara un signo de exclamación en su hoja. Luego borró el signo de exclamación e intentó decirle a su compañera una vez más por qué no quería ese signo. El tema de la última afirmación *Aquí*, nuevamente sirve para señalar la ubicación específica y el rema, *dice soft* (suave) destaca el punto específico al que se refiere Teresa, quien está tratando de decirle a María que, dado que su oración termina de manera suave (contrariamente a fuerte), no necesita un signo de exclamación. El primer tema de esta sección apunta a la acción de María de escribir en la oración de Teresa, y luego el tema se traslada hacia mí en un intento de Teresa de hacer que yo detenga a María y, finalmente, a través del último tema Teresa intenta mostrar a María, señalando la palabra *soft*, que no se necesita un signo de exclamación al final de su oración.

Conclusión

Al observar la estructura del tema y del rema del lenguaje que las alumnas utilizaron para mediar su interacción, pudimos ver que el centro de sus mensajes se traslada a los puntos que querían destacar en la comunicación. El análisis de la estructura del tema y el rema de los mensajes hizo posible ver de qué manera el lenguaje mediaba en la interacción de las niñas con el objeto de conocimiento al permitimos observar qué aspectos de la alfabetización ellas enfocaban al interactuar. Los temas en el lenguaje de Katrina nos muestran que está preocupada por el sistema de escritura cursiva y por las personas que lo utilizan para diversos propósitos. Los temas de Teresa nos muestran que está preocupada por las relaciones entre el lenguaje escrito y el oral y por la manera en que dichas relaciones se expresan en la escritura. Estos son conceptos diferentes que constituyen distintas partes del sistema de escritura como totalidad. Son aspectos de la alfabetización que sus usuarios llegan a conocer al interactuar en contextos sociales con otros usuarios de la lectoescritura. Por medio de estos dos ejemplos podemos advertir la importancia del rol que juega el lenguaje en la construcción del conocimiento de la lectoescritura. La alfabetización es más que tamaños y formas de letras ya que involucra el conocimiento compartido tanto de los aspectos físicos como sociales de un objeto cultural. Este conocimiento es compartido en el sentido que existe algún consenso entre los usuarios de la lectoescritura acerca de sus formas y funciones y en el sentido de que el conocimiento puede ser compartido entre las personas a través de una variedad de medios, entre los

cuales se encuentra el lenguaje. Las personas que están desarrollando el lenguaje oral y escrito en contextos sociales están construyendo sistemas de significado de su mundo social. Según hemos visto, parte de ese proceso de socialización es explorar y aprender acerca de la naturaleza, función y valor del objeto cultural que llamamos lectoescritura.

Referencias bibliográficas

- Corsaro, William (1986) **Friendship and Peer Culture in the Early Years**. Norwood, New Jersey, Ablex.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1982) **Literacy Before Schooling**. Portsmouth, New Hampshire, Heineman.
- Halliday, Michael (1975) **Learning how to Mean**. London, E. Arnold.
- Halliday, Michael (1986) **An Introduction to Functional Grammar**. London, E. Arnold.
- Ochs, E. y B. Schieffelin (1984) "Language Acquisition and Socialization." En R. Schweder y R. Levine (eds.) **Culture Theory**. N.Y., Cambridge University Press.
- Teberosky, Ana (1982) Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI Editores.