

LOS MODELOS DE LA DIDACTICA DE LA LENGUA EN EL SUPLEMENTO
ESCOLAR DE LA GACETA DE TUCUMAN

*(THE MODELS OF LANGUAGE DIDACTIC IN THE SCHOOL SUPPLEMENT OF
LA GACETA OF TUCUMAN)*

MARIA MATILDE MURGA DE USLENGHI¹

RESUMEN

Este artículo se propone explicitar los criterios didácticos expuestos en el discurso pedagógico del *Suplemento Escolar*, publicación dominical del diario tucumano *La Gaceta*, y a la vez, tomar conciencia de la manipulación de conceptos y estrategias lingüístico-textuales que efectúa el autor empírico de la prensa.

El corpus analizado comprende espacios publicados entre 1993-1994, de los cuales se han seleccionado los ejemplos más representativos. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante categorías proporcionadas por el análisis del discurso y las investigaciones psicolingüísticas sobre lectura.

Los resultados del estudio permitieron identificar diferencias en las secciones examinadas en cuanto a la forma gráfica de presentación de la información, al tipo de información seleccionada y a la intencionalidad del enunciador y el Modelo de Lector instituido en el discurso. Esas diferencias se relacionan con dos modelos sobre la enseñanza de la lengua: el gramaticalista y el comunicativo, que implican distintas concepciones de la lectura.

ABSTRACT

This article intends to specify the didactic criteria exposed in the pedagogical discourse of the school supplement, Sunday publication of La Gaceta de Tucumán, and at the same time to be aware of the manipulation of concepts and linguistic-text strategies carried out by the press empirical author.

The analysed corpus includes compromises publications between 1993-1994, of which the most representative examples have been selected. The analysis of the data was carried out through categories obtained by the analysis of the discourse and psycholinguistic investigations about reading.

The results of the study allowed us to identify differences in the examined sections taking into account the graphic form of the presentation of the information, the type of selected information, the author's purpose and the Model Reader established in the discourse. Those differences are related to two models about language learning: the

¹ INSIL - Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán.

grammatical and communicative, which imply different conceptions of reading.

INTRODUCCION

Sabemos cómo los medios masivos de comunicación legitiman determinados valores mediante la manipulación de comportamientos, ideas de personas y grupos. Así, la prensa reafirmando o denunciando valores actúa como un agente regulador de normas sociales hasta el punto que, paradójicamente, el medio masivo funda la legitimidad de seres y cosas.

¿Qué pasa cuando la prensa se presenta a sí misma como un producto pedagógico? Tomando aportes del análisis del discurso y de investigaciones psicolingüísticas sobre la lectura, este artículo se propone explicitar los modelos lingüísticos que subyacen en el discurso pedagógico del *Suplemento Escolar*, publicación dominical del diario *La Gaceta*. De esta manera, se intenta evaluar los criterios didácticos expuestos en este tipo de prensa y, a la vez, tomar conciencia de la manipulación que efectúa el autor empírico.

En particular, interesa rastrear en los textos el tipo de lector que se configura en el texto como así también las modalidades del enunciador. Esto permitirá esclarecer algunas de las posturas teóricas que fundamentan las estrategias didácticas propuestas.

Los materiales del corpus están destinados a docentes de nivel primario, y han aparecido entre 1993 y 1994. Se publican con distinta frecuencia y conforman una red intertextual portadora del objetivo pedagógico: formar formadores. Así, lo explicita una lectora que escribe al diario:

"Sr. Director: Lo felicito por el Suplemento, en verdad me es de gran ayuda para enseñarles a mis niños de 3er. grado. [2/10/94]"

ANALISIS DE TEXTOS

Las secciones estudiadas [denominadas desde ahora Sección A y Sección B] presentan dos tipos de situaciones comunicativas, lo que se vincula, a mi criterio, a dos modelos de la Didáctica de la Lengua materna. Esto se manifiesta en los distintos niveles en que se organiza el acto comunicativo.

Centrando la atención en la primera sección, se advierte en los distintos ejemplos la reiteración de la siguiente estructura global: 1) Presentación del objetivo del texto mediante la consigna *Para leer y comprender*; 2) Textos literarios poéticos. Breve biografía del autor/es. 3) Actividades de comprensión y producción destinadas al alumno, denominadas *ejercicios*. 4) Generalmente, el texto verbal se apoya en una imagen que expresa el tópico del texto.

En cuanto al formato gráfico, la organización espacial y tipográfica (Cf. Apéndice: Texto N° 1) ofrece las siguientes particularidades. La Sección A presenta un silueta organizada en un recuadro espacial menor que la sección B. En cuanto a las letras, hay una variedad de tipos y tamaños: se emplea la negrita en mayúsculas y en minúsculas, la letra sin relleno. El texto literario se escribe en cursiva minúscula. Aparecen espacios en blanco en los que el enunciador anticipa espacios para el

completamiento de consignas, y también, se incluyen imágenes que se refieren al tema central.

Las características gráficas de la sección A sugieren que las actividades desarrolladas pueden trasponerse al aula, sin una intervención directa del docente.

Texto N° 1

Para leer y comprender

El mejor caballo

A cabalgar por el mundo,
salgo todas las mañanas;
jinete en brioso caballo
de crines duras y largas.

Ni el Sol es fuerte, no importa.
No importan lluvias ni heladas:
mi caballo, por valiente,
no se detiene ante nada.

El cruza ríos y valles
y me lleva a las montañas,
siempre a galope tendido
devorando las distancias.

Dicen que un palo de escoba
es mi caballo... y se engañan,
pues para mí es un corcel
capaz de cualquier hazaña.

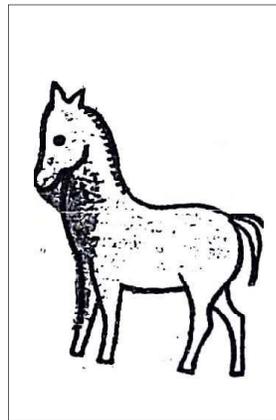
Publio Cordero

Ejercitación

¿Cómo es el caballo? ¿Qué es lo que cruza y adónde lo lleva al jinete? ¿Cómo es su galope? ¿A qué desafía? ¿Cómo dicen que es? ¿Pero cómo lo ve su jinete?

Subrayá los sustantivos que encuentres en esta poesía y con los siguientes, escribí tres oraciones:

Caballo, montañas, hazaña.



También en los planos enunciativos verbales existen particularidades. Todo acto enunciativo incluye un Autor y un Lector virtual, quienes se configuran en la superficie textual mediante distintos procedimientos lingüísticos. En cuanto al enunciador, al contrario de otros actos periodísticos en que el sujeto de la enunciación aparece enmascarado [a través de impersonales, por ejemplo] a fin de asegurar una neutralidad, la sección A muestra un enunciador que marca fuertemente su rol docente, a través de actos de habla directivos, de la selección y de la diagramación del material escolar.

Ahora bien, ¿cómo aparece el futuro lector del texto? El Lector virtual no solo se presupone

sino que también se instituye en el discurso. En la sección A, a través de las marcas de las directivas «*respondé*» o «*subrayá*» se designa como destinatario-lector al alumno. Mientras tanto que en la segunda sección, el empleo de directivas indirectas como «*es necesario formar...*» o «*otra actividad no menos importante*», orienta el texto hacia un lector-docente. Como se advierte, según sea el destinatario, se emplea una estrategia más o menos cortés, más o menos persuasiva.

En consecuencia, en la primera sección, el lector explícito del *ejercicio* es el niño, e indirectamente el docente, cuya presencia no está marcada lingüísticamente, pero es él, quien en definitiva organiza el material de aprendizaje. Según Ducrot, una presuposición obliga al destinatario a admitir lo presupuesto sin presentarlo como algo sobre lo cual se puede discutir o hablar. En este caso, lo que no se podrá discutir será el tipo de mediación pedagógica que se propone que sea adoptado por los docentes.

Esto se vincula con la competencia adjudicada al destinatario instituido. La elección de un determinado patrimonio léxico y estilístico funda una cierta competencia cognitiva e ideológica del Lector Virtual. En este sentido, se revisará ciertos conceptos claves que definen posturas teórico-metodológicas sobre las actividades de lectura y producción requeridas al destinatario.

De esta manera, la consigna inicial alude a una concepción de la lectura a través del enunciado *para leer y comprender*. Se infiere así que se puede leer y no comprender, y que, la lectura no implica necesariamente la comprensión.

Esta concepción de la lectura como una actividad mecánica está distante de la sostenida por investigaciones psicolingüísticas actuales que la definen como un proceso, como una búsqueda del sentido. Desde esta perspectiva, leer es «*interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida*» (Jolibbert, 1993). Y si se entiende que «*interrogar es formular hipótesis sobre su sentido, a partir de los índices que se detectan y verificar esas hipótesis*», el modo en que los adultos-docentes favorezcan esta interrogación será de crucial importancia.

¿Cómo aparece el proceso de lectura en la sección A? A partir de un texto seleccionado previamente, el enunciador adopta el papel de Modelo de Lector y Productor que «*ejercita*» al alumno en dos saberes: 1) el saber-decir del texto; 2) el saber-hacer textual.

En cuanto al saber-decir el texto base, se propone una serie de preguntas tales como:

[Texto N° 1 (13/03/94)]

¿Cómo es el caballo?

¿Qué es lo que cruza y adónde lo lleva al jinete?

¿Cómo es su galope?

¿A qué desafío?

¿Cómo dicen que es?

¿Pero cómo lo ve su jinete?

Si la lectura es comprensión y por lo tanto, es fundamental lo que el lector conoce y cree antes de leer, se observará que esta actividad deja de lado las posibles contribuciones personales que el niño pudiera efectuar sobre el sentido del texto. Es el adulto quien se ofrece como modelo único de interrogación del texto.

Otro ejercicio frecuente en esta sección consiste en proponer la identificación de categorías léxicas como *Subrayá los sustantivos que encuentrés en esta poesía*, (4/09/94); (13/03/94). De un modo similar se requiere que el niño defina términos, por ejemplo, *¿Qué es una balsa?, ¿Qué clase de embarcación es una canoa? ¿Qué es una carabela? El barco ¿es sólido?*; y luego, se le pide que *“Escribe una frase con cada una de estas palabras”* (Texto n° 3: 11/09/94).

Texto N° 2

Para leer y comprender

LAALFORJA

*En una alforja al hombro
llevo los vicios,
los ajenos delante,
detrás los míos.
Esto hacen todos;
así ven los ajenos,
mas no los propios.*

Félix María de Samaniego

Poeta y fabulista
español (1741-1801)

Ejercicio

Respondé a las siguientes preguntas:

¿Cómo se denomina la presente composición?

.....

¿Quién habla de ella?

.....

¿Qué lleva al hombro?

.....

¿Qué dice de los defectos y vicios ajenos?

.....

¿Los propios, dónde los coloca?

.....

¿Podés señalar el significado de esta fábula?

.....

..... Respecto al diccionario, Joaquín Garrido Medina diferencia dos concepciones: una postura que resalta *« su papel como componente de la gramática de una lengua »* y otra, que lo entiende como *« obra lexicográfica destinada al uso productivo por parte del hablante, tanto en la comprensión como en la creación de textos. »*

En los textos examinados hasta aquí predomina la primera concepción porque no se relaciona la comprensión del texto y la actividad metalingüística de identificar

Para LEER Y COMPRENDER

EL BARQUITO DE PAPEL

*Con la mitad de un periódico
hice un barco de papel,
en la fuente de mi casa
le hice navegar muy bien.
Mi hermana con su abanico
sopla y sopla sobre él.
¡Buen viaje, muy buen viaje,
mi barquito de papel!*

Amado Nervo.

El autor: Poeta mexicano (1870-1919). Su verdadero nombre era Juan Crisóstomo Ruiz de Nervo. Ministro de México en la Argentina y el Uruguay, murió en Montevideo. Hombre sencillo, era, como poeta, de una sensibilidad abierta a todas las inquietudes. Entre sus obras se destacan: "El éxodo y las flores del camino" (1902, prosa y verso), "Serenidad" (1914); póstumas "La amada inmóvil" (1920), "El arquero divino" (1927).

Ejercicio:

La poesía anterior trata de un barquito. Siguiendo la historia de la navegación, podés contestar a las siguientes preguntas?

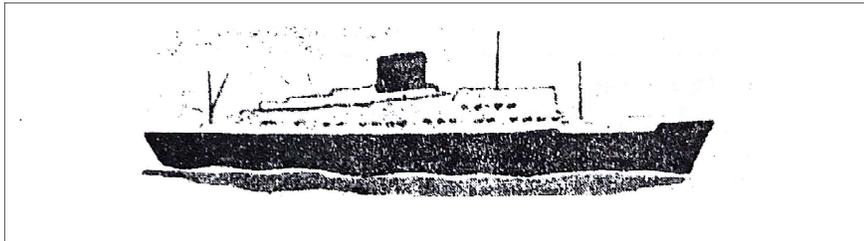
-¿Qué es una **balsa**?

-¿Qué clase de embarcación es una **canoa**?

-¿Qué es una **carabela**?

-El **barco**, ¿es sólido?

Escribe una frase con cada una de estas palabras.



categorías léxicas o definir el vocabulario.

2) En cuanto al saber-hacer textual se plantea que, a partir de ciertas unidades léxicas seleccionadas previamente, el niño produzca oraciones. Por ejemplo, «*Escribí tres oraciones con caballo, montañas, hazaña*». (13/03/94)

El objetivo de la actividad es contribuir al enriquecimiento del léxico infantil mediante la aplicación de términos nuevos en contextos oracionales. Sin embargo, en el funcionamiento del léxico intervienen no solo las relaciones entre las distintas unidades léxicas (diferencias entre agente, instrumento y lugar), sino también conocimientos más amplios de tipo pragmático. Esto supone, como dice Garrido que la «*mera traducción a la lengua materna de un término nuevo no recoge la información comunicativa, como tampoco lo hace la acumulación de sinónimos aproximados, ni la definición escueta*» (Garrido Medina, 1991: 204)

Uno puede preguntarse entonces, ¿cuál es la finalidad comunicativa de establecer los semas que definen léxicamente las palabras nuevas? y ¿cuál es la de producir oraciones con las palabras nuevas?. Constituye un ejercicio escolar, sin duda, desprovisto de los procedimientos que promueven en los niños el verdadero saber lingüístico. Así, si tenemos en cuenta el desarrollo de la disponibilidad léxica (1), se coincidirá con Wilkins, que «*aumentar su vocabulario debe querer decir aumentar la diversidad de su experiencia, de modo que al hablar de su experiencia su léxico crezca con ella , y se produzca un efecto multiplicador*» (Garrido Medina, 1991: 203). En consecuencia, cualquier intento de enriquecer el léxico se relaciona con la ampliación y variedad de las necesidades y situaciones comunicativas del hablante.

Para que los niños lleguen a ser autores competentes y flexibles de cartas, informes, y de textos de ficción tal como lo requiere la sociedad extraescolar hace falta mucho más que ejercicios de producción de oraciones. Sería oportuno plantearse cómo se favorece los conocimientos necesarios para ser productores de textos y no solo productores de oraciones.

Frank Smith explica que ese conocimiento sólo puede adquirirse a partir de un tipo particular de lectura. El saber de los escritores --señala-- viene de los textos en circulación [de la lectura de diarios, revistas, cuentos, cartas, historietas, semanarios, libro de recetas]. Aprendemos más sobre la producción de distintos aspectos lingüísticos cuando en una lectura incidental, en forma espontánea, reflexionamos sobre la ortografía de una palabra o sobre el empleo de un recurso estilístico. (1994: 39).

Así, lejos de rutinas con ejemplos literarios, focalizadas en aspectos formales desvinculados del sentido comunicativo, el aprendizaje de la lectoescritura se encuentra en experiencias «reales» en las que el contacto con los textos sea «provocador», diverso y abierto. Si se comparte con un grupo, la confrontación entre los distintos niños abonarán sus ideas, sus conocimientos y también, su imaginación y afectividad.

Ahora, se considerará la Sección B. Se publica algunos domingos y su objetivo no se refiere exclusivamente a la didáctica de la lengua sino que se inserta en un proyecto global sobre la presencia del diario en la escuela . De este modo, distintos artículos trataron temas como *Resolver un problema con la colaboración del diario, cómo trabajamos en ciencia con el apoyo de LA GACETA, Arqueología y medio ambiente: la universidad va a las escuelas, etc.*

El ejemplo analizado conforma un subconjunto textual orientado hacia la Didáctica de la Lectura del diario. Desde el punto de vista de la silueta, el texto se caracteriza por una mayor dimensión espacial, por una menor variedad en el tipo de letras que tienen un menor tamaño que la sección B, por una menor cantidad de espacios en blanco y por una ausencia de imágenes ilustrativas, a excepción de cuadros explicativos. Todo esto tiene como consecuencia una mayor densidad informativa, por lo que resulta en este sentido poco aconsejable para ser leído por el niño.

Ya se había anticipado que el destinatario virtual difería del primer tipo de texto porque el lector marcado es el docente. La estrategia general del enunciador es persuasiva: se promueve el uso del diario en la escuela a través de argumentaciones como la siguiente: «*el diario provee a los docentes y a los estudiantes, recursos importantes para...*» (S. Escolar, 26/06/94)

El tono persuasivo también se refleja en las referencias a los alumnos, cuyas acciones aparecen modalizadas lingüísticamente como en «*los alumnos pueden*», por ejemplo; «*luego podrían analizar*» (26/06/94). En otros textos, si bien hay directivas que se vinculan a los distintos aspectos de la organización del texto, como *realicen, escriban, seleccionen, elijan, redacta, transfórmenla, identifica, explica*, aparecen mitigadas con un acto de habla anterior que aclara «*las que siguen son solo algunas de las múltiples actividades que es posible realizar a partir de esta sección en la clase, para que el humor también se refleje en la escuela*» (30 de mayo 1993).

A continuación, se deslindará algunos elementos claves a partir de un ejemplo ya que la estructura textual varía de un artículo a otro. El texto n° 4 ofrece la siguiente organización temático-espacial: 1) Aprender a leer el diario. Actividades. 2) La primera plana. 3) Las secciones. 4) Las fuentes de información.

- En cuanto a la naturaleza del material de lectura, se trata de un portador de texto complejo ya que incluye varios tipos de textos. De este modo, se plantea una situación de diversidad textual no específica porque no se selecciona ex-profeso un diario o un artículo determinado.

Por otro lado, los interrogantes propuestos al lector apuntan a identificar pistas formales que cumplen una función comunicativa y que no son las únicas y posibles para ofrecer. Así, se relaciona el orden macroestructural de las secciones de cada diario con los objetivos periodísticos: «*¿Cuál es la diferencia entre un diario que incluye política en la página dos y otro que elige sociales o deportes para la misma página?*» (Texto n° 4).

- Se reconoce las motivaciones e intereses del lector infantil, y así, por ejemplo, en la sección Aprender a leer el diario se pide lo siguiente: «*Selecciona por lo menos tres informaciones del diario que creas pueden afectar tu pensamiento en lo político, económico o social. Explica por qué*». Esto también aparece en consignas como *Busca tres noticias, Elige un aviso publicitario, Identifica una noticia que refleje un conflicto* (Texto n° 4).

- Se requiere una lectura reflexiva que se explicita en verbos como *explicar, enumerar, deducir*, o en actos interrogativos como *¿Cómo?, ¿Por qué te parece que el diario incluyó estas noticias? ¿Están de acuerdo...?*

- Se promueve la utilización libre o semidirigida de otros tipos de portadores de texto

TEXTON° 4

El diario en la escuela

(continuación)

Aprender a leer el diario

- 1- Selecciona por lo menos tres informaciones del diario que creas pueden afectar tu pensamiento en lo político, económico o social. Explica por qué.
- 2- Busca tres noticias y explica por qué te parece que el diario las incluyó en sus páginas. Enumera las características que debe tener una noticia para ser considerada como tal.
- 3- Selecciona tres notas de tres secciones diferentes del diario. Señala las palabras claves que hacen que cada nota esté publicada en esta sección y no en otra. Dicho de otro modo ¿qué palabras de la información se relacionan con la sección en la que la nota apareció publicada?
- 4- Elige un aviso publicitario. ¿Qué palabras de ese aviso apuntan a convencerte (como lector) de que compres el artículo ofrecido? ¿Qué tipo de lenguaje utiliza el aviso? ¿Se diferencia del utilizado por una noticia? ¿Cómo? ¿Por qué?
- 5- Identifica una noticia del diario que refleje un conflicto. Deduce a partir del texto, las posibles causas que motivaron ese conflicto e infiere sus posibles consecuencias. ¿Aparecen en la nota todos los datos que necesitas para responder estas preguntas? ¿Cuáles te faltan? ¿A qué otras fuentes recurrirías para completar la información?

La primera plana

- 1- ¿Qué noticias incluye el diario en su primera plana?
- 2- ¿A qué secciones pertenecen?
- 3- ¿Es igual un diario que publica notas de política y economía en su primera plana, a uno que incluye sólo policiales y deportes?
- 4- ¿Qué tratamiento reciben las notas de la tapa cuando aparecen desarrolladas en el interior del diario?
- 5- ¿Será igual la primera plana del diario de nuestra localidad a aquella de otra ciudad del país? ¿Por qué? Ejemplifiquen.
- 6- ¿Qué noticias incluirían en la primera plana de una revista escolar?
- 7- ¿Qué tendrán en cuenta los periodistas y el director del diario para elegir las notas que publicarán en la primera plana? ¿Están de acuerdo con la elección?

Las secciones

- 1- ¿Cuáles son las secciones en las que se divide el diario de nuestra ciudad?
 - 2- Busquen un diario de otra región del país y comparen si las secciones son las mismas. ¿A qué se debe?
- El orden de las secciones suele ser diferente para cada periódico. ¿Podrían ejemplificarlo con los diarios?
- 4- ¿Por qué creen que dicho orden está distinto en cada caso? ¿Cuál es la diferencia entre un diario que incluye política en la página dos y otro que elige sociales o deportes para la misma página?
 - 5- Una nota sobre drogadicción podría incluirse en la sección policial, política o internacional. ¿Qué características tendrá la información en cada caso? ¿Qué estará enfatizando el diario, en función de la sección en la que incluya esta noticia?
 - 6- En que secciones dividirían una revista escolar? ¿Qué orden les darían?

Las fuentes de información

- 1- Recorre el diario y averigua cuáles son las vías que utiliza el diario para informarse. Enuméralas.
- 2- ¿Cuáles son las diferencias que existen entre las distintas fuentes? ¿Será igual una información provista por un vecino, una de agencias de noticias u otra dada por un periodista del diario?
- 3- Las agencias de noticias internacionales proveen al periódico de información del exterior. Identifiquen dos notas elaboradas por dos agencias diferentes. ¿Existen diferencias entre ambas?
- 4- ¿Les parece que un diario puede necesitar fuentes de información?
- 5- ¿Cuáles serían sus fuentes para una revista escolar? Enuméralas.
- 6- Seleccionen cinco noticias y determinen desde dónde y cómo llegó cada una de ellas al diario.

(continuará en el próximo número)

Lic. Roxana Morduchowicz

El diario en la escuela

Los chicos y los medios de comunicación

En la soledad actual, todos estamos expuestos a una explosión de informaciones. Recibimos datos, hechos y comentarios de diferentes fuentes de información. Saber distinguir estas fuentes, es también estar preparados para un mejor abordaje y una más profunda comprensión de la realidad. Para poder tomar decisiones, en la vida cotidiana, es necesario formar a los estudiantes en los medios, para que sepan lo que cada uno de ellos, es capaz de ofrecerles.

Las que siguen, son algunas de las actividades en este sentido:

A) Los alumnos enumerarán un listado de toda la información que ellos reciben diariamente. Que enuncien luego, las fuentes de las que proviene cada una de esa informaciones.

B) Luego que los alumnos elaboren una lista de preguntas con la información que les gustaría saber (sobre todo aquello que quieran). Luego clasificarán las fuentes en las que les sería posible encontrar las respuestas para esos interrogantes.

C) Luego de las actividades anteriores, los alumnos debatirán acerca de la necesidad de saber utilizar distintas fuentes informativas. Responderán preguntas como: ¿Cómo hacer para determinar las fuentes más apropiadas cuando se buscan respuestas informativas? ¿Qué fuentes son más confiables? ¿Por qué?

El siguiente cuadro es una guía para completar por los alumnos:

Dónde encontrarías esta información	TV	Radio	Revista	Libro	Otros
Una oferta de discos Un clasificado Un análisis político Lo último en modas Una crítica de cine					

D) Otra de las actividades no menos importante es que los alumnos comparen la última edición del noticiero televisivo (de la noche anterior) y el diario de la mañana siguiente ¿Cubrieron la misma información? ¿Están incluidos los mismos temas? ¿Que espacio recibe cada uno? ¿Cuáles son las características de cada medio?

E) Los medios de comunicación se distinguen entre sí, también por el lenguaje que utilizan. Los alumnos tomarán dos medios de comunicación (diarios y televisión, por ejemplo) y compararán el lenguaje que utiliza cada uno de ellos, según las notas o temas que cada uno enfoque. Entre otras funciones, el lenguaje puede: informar, entretener o persuadir. Seleccionen distintas informaciones y clasifiquenlas según el estilo lingüístico de cada una.

Sección de diario	Lenguaje	Programa de TV
	Informa Entretiene Persuade	

y no solo del diccionario que proporcionen información relacionada con el tema, por ejemplo cuando dice *¿A qué otras fuentes recurrirías para complementar la información?*

Del mismo modo, se favorece la operación lógica de interrelacionar apelando a la intertextualidad. En un texto del 28/11/93 se plantea que el alumno compare el «estilo lingüístico» del diario y la televisión de acuerdo al siguiente diagrama:

Sección del diario	Lenguaje	Programa de Tv
	Informa	
	Entretiene	
	Persuade	

En cuanto a las actividades de producción, el enfoque adoptado en esta sección se orienta al dominio no solo de estructuras oracionales sino de estructuras textuales como narraciones, diálogos, cartas, etc... Así, por ejemplo el 30/4/93 se da la siguiente consigna: *4- Narración: Seleccionen una tira cómica del diario y transfórmenla en un texto narrativo, en el cual cuenten exactamente qué es lo que sucede en el chiste. ¿Qué diferencias encuentran entre ambos estilos? Pueden reemplazarse con palabras todos los elementos de la tira? ¿Por qué?*

Producción y reflexión. El abordaje propuesto en la sección B es distinto porque el niño deberá elaborar mensajes significativos y, a partir de la actividad comunicativa, podrá diferenciar las peculiaridades formales de cada texto y como en el caso antes mencionado podrá inferir las distintas convenciones semióticas que presentan el código icónico y el código escrito.

En resumen: Una característica común de los distintos textos de la sección B es que el enunciador tiende a que su interlocutor interactúe con distintas clases de textos y que resuelva problemas respecto a aspectos formales de la textualidad de los medios masivos de comunicación.

CONCLUSIONES

Las situaciones didácticas planteadas en estas secciones, representan dos tipos de relación pedagógica: una relación centralizada vs. una relación descentralizada. En esta última, se favorece la emergencia de discursos múltiples, no dependientes únicamente del docente.

Una mediación pedagógica adecuada se orienta hacia el logro de una mayor comunicabilidad de las relaciones presenciales y de los materiales, sean impresos o audiovisuales. Ello significa que docentes y alumnos deben asumir una postura activa ante el aprendizaje.

Importa, además, la relación producto-proceso. La educación tradicional se centra en los productos y se desentiende de los procesos. Así, tanto el alumno como el docente recibe «lecciones» con pocas oportunidades de transformar o intervenir en la conformación de las mismas.

Y ello lleva a difundir un Modelo de Didáctica de la Lengua. En los Suplementos Escolares puede diferenciarse dos enfoques sobre la enseñanza de la lengua: el enfoque gramaticalista y el enfoque comunicativo. Para el primer enfoque, leer implica una

decodificación lineal de letra a letra, sílaba a sílaba, palabra a palabra, y esto basta para descubrir el significado que **reside** en el texto. La actividad didáctica fundamental es responder al vocabulario y responder a cuestiones gramaticales impuestas al azar. Sin embargo, tal como lo señalan Felipe Alliende y M. Condemarín, la preocupación por la decodificación, base inicial necesaria, no debería producirse en el español donde existe gran regularidad entre el fonetismo y las grafías (1993: 17).

Para el enfoque comunicativo, la lectura significa una búsqueda del sentido de los textos escritos, lo que implica --además, de la decodificación-- la integración global de la información textual, la capacidad de establecer inferencias relevantes y controlar la comprensión. De acuerdo con esto, se aprende a leer sólo cuando se es capaz de comprender una gran variedad de textos escritos. Esto supone dos tipos de lectores: por un lado, un **lector ingenuo** que descubre un sentido muy cercano a lo que el escritor propone y no relaciona el mensaje con otros textos. Por otro lado, un **lector crítico** que efectúa una colaboración más activa formulando hipótesis y anticipando el sentido gracias al conocimiento de otros textos (Eco, 1987). Ambos lectores utilizan las mismas estrategias, fundamentalmente, el preguntarse sobre las distintas claves del texto, anticipar y controlar sus posibles respuestas, etc... La mayor o menor eficiencia de este proceso reside en cómo «*cada lector utiliza este único proceso*». J. Harste señala que la diferencia se sitúa no en el proceso sino en la «*atención, es decir en aquello que la atención focaliza durante el proceso*».

El tipo de lector que se constituye en la prensa escolar es diferente según las secciones. En una, la actividad del lector está totalmente dirigida mientras que en la segunda, es semidirigida. De este modo, puede afirmarse que en los textos analizados se construye un modelo distinto de destinatario, a partir de que el enunciador intente o no «*dirigir represivamente su cooperación dejando pocos espacios de uso libre para el estímulo imaginativo*.» (U.Eco, 1987: 73)

También las estrategias de la cooperación lectora requeridas varían: en uno, se apunta a la determinación de aspectos gramaticales, seleccionados arbitrariamente en relación con el sentido comunicativo (2). En el otro, se analizan modos textuales según el objetivo comunicativo, por el procedimiento textual, pero también, cabe la posibilidad de asociarlos a huellas útiles del funcionamiento lingüístico a nivel de la frase. Cobran importancia los indicadores de cohesión específicos de los textos informativos escritos.

NOTAS

- 1) El concepto hace referencia a la distinción entre vocabulario pasivo y activo (Garrido Medina, 1991: 204).
- 2) Sin duda, la gramática constituye solo uno de los subsistemas que actualiza la actividad interpretativa de los interactuantes y el texto es su producto. Cuando leemos elaboramos el sentido del texto integrando la información gramatical con la de otros subsistemas como el del discurso.

BIBLIOGRAFIA

ALLIENDEG, F y CONDEMARIN, M (1993) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, p. 17-18.

DUCROT, O (1984) *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette.

ECO, U (1987) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, España, Lumen.

GARRIDO MEDINA, J (1991) *Elementos de análisis lingüístico*, Madrid, Fundamentos, p. 204.

JOLIBBERT, J (1993) *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Dolmen, p. 27.

SMITH, F (1994) *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Buenos Aires, Aique, p. 38-40.