

1.1. La relación lenguaje-conocimiento

En las últimas décadas la Psicología Cognitiva, la Lingüística, la Psicolingüística, y la Inteligencia Artificial, entre otras de las disciplinas que conforman el campo interdisciplinario de las Ciencias Cognitivas, han replanteado el debate sobre el papel del lenguaje con relación al pensamiento y la adquisición de conocimientos y, particularmente el papel que le cabe al lenguaje escrito.

Un primer antecedente respecto de este complejo vínculo entre pensamiento y lenguaje puede rastrearse en el campo de la Psicología a través del Conductismo. Para su principal representante John Watson (1878 - 1958) *“la negación de los procesos mentales internos le llevó a considerar el pensamiento como lenguaje subvocal, o dicho en sus propias palabras: ‘lo que los psicólogos han llamado hasta ahora pensamiento, no consiste más que en hablarnos a nosotros mismos’*”. (García Madruga, s/f; p.191).

El paradigma conductista sostiene que las conductas son derivadas de los estímulos. Su famoso esquema: Estímulo (E) ---- Respuesta (R) condujo al planteo de que el lenguaje se adquiere por imitación, o lo que es igual, por analogía se internalizan los comportamientos.

Piaget (1896-1980) en oposición al conductismo sostiene que los seres humanos nacemos con un Núcleo Innato Básico (NIB), dentro del cual está el mecanismo general de aprendizaje, y es la inteligencia la responsable de todos los aprendizajes. El centro de esta teoría reside en que el sujeto interactúa con el medio a partir de sus esquemas previos, esquemas cognitivos de dominio general. En la interacción se produce el conflicto cognitivo y el cambio. La evolución de los esquemas genera la construcción del conocimiento. En dicha construcción intervienen los procesos de: asimilación, acomodación y equilibrio.

El desarrollo cognitivo deviene de una sucesión de interacciones entre procesos de asimilación y acomodación en busca de equilibrios cada vez más estables y duraderos. La ruptura de los equilibrios posibilita el tránsito a los distintos estadios, con sus correspondientes etapas del desarrollo cognitivo: sensoriomotor, operacional concreto y operacional formal.

Piaget ubica la adquisición del lenguaje como parte del desarrollo de la función semiótica o simbólica en la etapa preoperatorio (de 2 a 6 años) y se caracteriza, precisamente, por la aparición del lenguaje, el juego simbólico, la imitación diferida, las imágenes mentales concebidas como imitaciones interiorizadas; el niño reconstruye en el plano del lenguaje simbólico y lingüístico todas las adquisiciones conseguidas durante el estadio sensoriomotor.

“Piaget considera que dicha función -estudiada con sumo detalle en su obra de 1946 La formación del símbolo en el niño (México, FCE, 1978)– se desarrolla con la contribución de diferentes aspectos cognitivos y sociales, como el lenguaje, el dibujo, la imitación y el juego, porque todos ellos tienen en común el manejo de símbolos.” (Carretero, 2005; p.11).

Desde otra perspectiva, de origen socio-cultural, Vigotsky (1896-1934) abordó la problemática del lenguaje en su clásica obra *Pensamiento y Lenguaje* (1999) y luego, en la recopilación de sus escritos y conferencias sobre el tema, hecha por Luria en *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores* (1988). En el Capítulo II de *Pensamiento y Lenguaje*, analiza la teoría de Piaget sobre el lenguaje y aporta una noción clave y diferenciadora tanto de la teoría piagetiana como de las teorías conductistas sobre el desarrollo del lenguaje en el ser humano: el lenguaje se adquiere en la interacción social con otras personas, y su adquisición es un proceso inter e intra personal. El lenguaje egocéntrico como forma lingüística genética permite el tránsito desde una forma verbal social, general, a una forma

interior, facilitando la diferenciación de las funciones del lenguaje verbal y la transformación final de él en habla o lenguaje interiorizado.⁴

Para este autor el lenguaje es, históricamente, un instrumento socio-semiótico propio de la especie humana ya que las otras especies poseen herramientas físicas o técnicas, pero carecen de herramientas psicológicas o instrumentos semióticos que les permitan interactuar con otros y consigo mismo. Los instrumentos de mediación, las herramientas y los signos poseen un papel central en la constitución de los procesos psicológicos superiores (PPS), y en tanto tales permiten la interacción con representaciones o símbolos; tal el caso del lenguaje que implica diferentes procesos psicológicos para la oralidad y para la escritura. Profundizamos en el próximo ítem algunas de las categorías teórico-metodológicas de los Enfoques Socio- culturales, dada la significación que adquieren para este trabajo.

Tanto el Constructivismo piagetiano como los Enfoques Socio-culturales representados por Vigotsky y Luria, son teorías interaccionistas que vinculan el lenguaje con la inteligencia en el primer caso y con la conciencia en el segundo. Presentan hipótesis para explicar cómo funciona el lenguaje, cómo se adquiere y cuál es su papel en los procesos de simbolización y construcción de significados y representaciones mentales.

En oposición a las teorías interaccionistas y conductistas surgen las teorías modulares cuyos principales representantes, el filósofo Jerry Fodor (1986) que postula la modularidad de la mente, y el lingüista Noam Chomsky (1965) que desarrolló una teoría de la sintaxis generativa, innata y universal, parten de una concepción innatista y modular del lenguaje, que

⁴ *Vigotsky*, sostuvo que la concepción total del desarrollo del lenguaje difiere profundamente de acuerdo a la interpretación que se le dé al papel del lenguaje egocéntrico; y que el esquema de desarrollo que propone contrasta tanto con el esquema conductista -lenguaje oral, cuchicheo, lenguaje interiorizado- como con la teoría piagetiana- del pensamiento autista, no verbal al lenguaje socializado y al pensamiento lógico a través del pensamiento y lenguaje egocéntricos-. En su esquema de desarrollo el lenguaje es siempre una adquisición primero social y luego individual.

entiende que la competencia o capacidad lingüística de los hablantes es innata y específica, propia de la especie humana. Se concibe entonces al lenguaje y su sintaxis como una competencia cognitiva, modular, como un sistema de entrada, de dominio específico.

Para Chomsky el lenguaje es un espejo de la mente, si se observa el funcionamiento del lenguaje se observará el funcionamiento de la mente. Chomsky adhiere al modelo de mente propuesto por Fodor (1986), para quien ésta tiene tres mecanismos de funcionamiento: a) Los transductores, b) Sistemas de entrada de dominio específico, los módulos, y c) Sistemas Centrales de dominio general.

Por su parte Karmiloff Smith (1994), en *Más allá de la modularidad* desarrolla la Teoría de la Redescrición Representacional (RR) que postula que la adquisición del lenguaje depende de sesgos atencionales de dominio específico, innatos (no encapsulados) y parcialmente determinados, siendo la flexibilidad aportada por los procesos de redescrición representacional los que posibilitan la adquisición de la lengua del entorno y posteriormente, la conciencia metalingüística. Para esta autora, en la adquisición y desarrollo del lenguaje intervienen tanto procesos de dominio específico como de dominio general. En ese sentido articula el modelo general de desarrollo propuesto por Piaget, con el modelo de dominio específico de Fodor.

Belinchón, Rivière e Igoa (1992), consideran que el desarrollo lingüístico es siempre una reconstrucción genética que involucra tres dimensiones propias del lenguaje: la estructural, la funcional y la comportamental. La primera aborda al lenguaje en tanto sistema de signos, o mejor aun, sistema combinatorio de unidades discretas. La segunda dimensión se centra en el análisis de las funciones para las que se utiliza al lenguaje, distinguiendo principalmente dos: la comunicacional y la representacional. En esta dimensión, las indagaciones se desplazan de las lenguas a los usuarios. Finalmente, la dimensión comportamental analiza al lenguaje en tanto conducta de un organismo, es decir, se interesa en

las conductas de comprensión y producción del lenguaje y en los procesos cognitivos que los sustentan.

Estas dimensiones son complementarias, y si bien las dimensiones estructural y funcional implican distintos procesos cognitivos (dimensión comportamental), desentrañar los procesos y representaciones implicados en cada una de estas dimensiones nos permite comprender mejor el funcionamiento del lenguaje. En otras palabras, nos permite descubrir cómo a partir de un conjunto de unidades y reglas de combinación construimos representaciones que utilizaremos de diversa forma en la construcción de mensajes comunicativos y conocimientos.

Las investigaciones de Rivière (1992,1996) sistematizan los aportes de los autores y teorías presentados, y proporcionan las fuentes para el estudio de las competencias mentalistas y representacionales; la consideración del lenguaje como un sistema combinatorio de signos y reglas, y la concepción de las actividades lingüísticas- producción y comprensión- como procesos cognitivos y no como producto. Asimismo, establece tres niveles de análisis para el estudio del lenguaje: filogenético, muestra la evolución del lenguaje en la especie; ontogenético, muestra el desarrollo del lenguaje en los individuos y microgenético, modo en que se desarrollan las habilidades cognitivas en los individuos. Los tres niveles plantean objetos conceptuales diferentes, y por lo tanto diferentes desarrollos teóricos para su abordaje, no obstante se convierten en vectores que motorizan el desarrollo cognitivo de los procesos de dominio general y específico de los seres humanos.

De acuerdo con lo hasta aquí enunciado, nuestro análisis de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas que requiere la escritura de textos académico- explicativos, se formulará en los niveles onto y microgenético de las dimensiones que caracterizan al lenguaje (Belinchón, Rivière, e Igoa, 1992). En ambos niveles analizaremos y derivaremos las estrategias lingüísticas formadoras de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas a

partir de la conceptualización de procesos cognitivos de dominio general y de dominio específico.

Entendemos por procesos de dominio general a los procesos cognitivos comunes a distintos ámbitos, por ejemplo, resolución de problemas, y por procesos de dominio específico a procesos cognitivos automáticos del lenguaje (Karmiloff- Smith ,1994; Rivière 1992; 2003; Rivière y Núñez, 1996; García Madruga, 2006).

1. 2. Los aportes de Vigotsky-Luria

Es Vigotsky quien introduce en el campo de los estudios de la Psicología, la consideración del lenguaje desde una perspectiva histórico- social, situada, que aborda su ontogénesis en el marco de la evolución de los procesos filogenéticos. En el capítulo IV *de Pensamiento y Lenguaje* (1999), delimita y traza las coordenadas de uno de sus planteos centrales: la ontogénesis de la relación pensamiento y lenguaje es intrincada y advierte que en la naturaleza misma del desarrollo puede observarse el cambio de lo biológico a lo socio-cultural. Esto es así porque el pensamiento verbal y el lenguaje no son formas naturales de la conducta sino que se hallan determinados por procesos histórico- culturales que les otorgan características propias que no pueden encontrarse en las formas naturales ni del pensamiento ni del lenguaje.

Históricamente el lenguaje es un instrumento socio-semiótico propio de la especie humana y como tal posee un papel central, en la constitución de los procesos psicológicos superiores (PPS).

La diferencia entre herramienta y signo, la reconstrucción interna de una operación externa o lo que es lo mismo, el concepto de internalización y su transformación en proceso psicológico superior, devela en palabras de Baquero (1998) la tensión entre procesos naturales e históricos y la búsqueda de los aspectos específicos del psiquismo humano en la actividad consciente y voluntaria. Al respecto, Vigotsky distingue los procesos psicológicos

elementales (*PPE*) de los superiores (*PPS*)⁵ dentro de los cuales pueden reconocerse *PPS* Rudimentarios y *PPS* Avanzados. Esta diferenciación se torna importante con relación al lenguaje. El lenguaje o habla oral es un *PPS* Rudimentario que adquieren todos los miembros de la especie a partir de internalizar actividades sociales organizadas, y por lo tanto, comparte características de los *PPS* Rudimentarios como los rasgos de “universalidad” ligado a “lo humano” (Baquero, 2006).

En cambio los *PPS* Avanzados se caracterizan por el empleo de los instrumentos de mediación semiótica descontextualizadamente, en otros términos, las personas son capaces de utilizar los instrumentos semióticos independientemente del contexto inmediato o contexto de uso, y regularlos consciente y voluntariamente. Aquí, en el ámbito de los *PPS* Avanzados Vigotsky ubica al lenguaje escrito.

“La escritura requeriría, al decir de Vigotsky, mayor abstracción por parte del sujeto, en la medida en que, por partida doble, deberá hacer abstracción de los aspectos sonoros del habla (componentes fonológicos y también prosódicos) y, de manera crucial, deberá hacer abstracción del interlocutor.” (Baquero, 1996; p.101).

Los Enfoques Socio- culturales de Vigotsky-Luria constituyen el punto de inflexión que revela el papel clave que adquiere la escritura en la adquisición de conocimientos por su carácter reflexivo- abstracto e individual. Además estos enfoques repercutieron significativamente en el ámbito educativo ya que la escritura se adquiere en el marco de las instituciones escolares, debe aprenderse, no puede adquirirse solo por interacción social, su aprendizaje es guiado. Se vincula por lo tanto con otra categoría vigotskiana, la de Zona de

⁵ Ver Baquero, R. (2005); p.3 definición de *PPE* y *PPS*.

Desarrollo Próximo- ZDP-, y con la adquisición de conocimientos científicos o letrados, que requieren operaciones cognitivas de un alto grado de abstracción.

La conexión de la escritura como proceso psicológico superior, con el desarrollo de los conceptos científicos es indagada por Vigotsky (1999) a través de estudios experimentales, y analiza las fases y etapas por la que pasan los niños; las que a grandes rasgos transcurren desde una simple acumulación de objetos sin vínculos con el significado del signo o “palabra artificial”; atraviesan luego la etapa de “pensamiento en complejos” o pensamiento complejo, donde las relaciones del objeto con el signo lingüístico y el significado son concretas –para arribar a un pensamiento complejo difuso donde aparecen los pseudo conceptos, considerados un eslabón transicional entre el pensamiento en complejos y la auténtica formación del concepto.

La relación escritura–formación de conceptos, explica Vigotsky, es posible si los niños aprenden que la escritura es “importante para la vida”, al igual que una aritmética “importante”; *“solo entonces podemos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja.”* (Vigotsky, 1988; p.177).

Rivière retoma y profundizan los estudios de Vigotsky en la línea del desarrollo de los procesos psicológicos, y propone una nueva clasificación de las funciones psicológicas, las que presenta como funciones de tipo 1, 2, 3 y 4, equivalentes a la distinción de Vigotsky entre procesos superiores rudimentarios y avanzados. En la encrucijada de las funciones tipo 3 y 4 se encuentra el lenguaje, el habla como función de tipo 3 y la escritura como función tipo 4. ⁶

⁶ Las características de ambos tipos de funciones se encuentran particularizadas en:

Baquero, R. (2001). “Ángel Rivière y la Agenda Post- Vigotskiana de la Psicología del Desarrollo”, en *La Mente reconsiderada*. Psykhe, Sgo. De Chile.

Baquero, R. (2005). *El aprendizaje y el desarrollo en los enfoques socioculturales*. Post-grado en Constructivismo y Educación. Flacso, U.A.M. Virtual, Bs.As.

Rivière, A. (2003) *Obras Escogidas*. Volumen I, Madrid, Panamericana.

Aquí resulta interesante, a nuestro juicio, considerar que el foco de los problemas con el lenguaje surge desde esta clasificación de funciones de Rivière, porque en la encrucijada de las funciones tipo 3 y 4 se produce el solapamiento de las tres dimensiones, estructural, funcional y comportamental, que caracterizan al lenguaje.

Los Enfoques Socio-culturales permiten una revisión evolutiva y genética de la historia de la adquisición y desarrollo del lenguaje en la especie humana; surgido a partir del intercambio socio-cultural. Asimismo, el lenguaje se instituye en un proceso psicológico superior ya que es un instrumento de mediación semiótica, simbólico y por lo tanto, representacional. El lenguaje, y particularmente la escritura, no se entienden únicamente como instrumentos de comunicación, sino que en tanto representaciones, son herramientas cognitivas que potencian procesos metalingüísticos y metacognitivos.

Así, de acuerdo con Vigotsky - Luria (1988, 1999), Rivière, (1998, 2003), y Baquero, (2006), la escritura como proceso psicológico superior, demanda un alto grado de abstracción e involucra operaciones cognitivas que podemos reseñar del siguiente modo:

a) Macro-operaciones: análisis, síntesis, generalización y abstracción, son estrategias metalingüísticas y metacognitivas de dominio general.

b) Micro- operaciones: la jerarquización, la clasificación, la analogía, la conceptualización verbal, entre otras, son estrategias lingüísticas y cognitivas de dominio específico. Detallamos a continuación la correspondencia de estas micro operaciones con las macro-operaciones, dada su importancia en los procesos de escritura, particularmente en el caso de los textos académico- explicativos.

Análisis: comprende sub-operaciones o procesos como: la clasificación, el orden, la comparación (por similitud, analogía, diferencia etc.), la reflexión, las inferencias (imprescindibles para la comprensión y producción textual), la descripción, y la deducción.

Síntesis: comprende sub- operaciones o procesos como: la jerarquización, la enunciación formal escrita, la representación gráfica, la descripción.

Generalización: comprende sub- operaciones o procesos como: la enunciación formal escrita, la expansión, la deducción, las inferencias, y la transferencia.

Abstracción: comprende sub- operaciones o procesos como: la conceptualización verbal, la elaboración de conclusiones, las inferencias, y la hipotetización.

También en el marco de los Enfoques Socio- culturales, debemos considerar la relevancia que adquiere la escritura como práctica cultural, ya que solo puede adquirirse en el marco de los aprendizajes escolares. Desde estos enfoques, entonces, la escritura se torna doblemente significativa: en primer lugar porque su aprendizaje conlleva reflexión metalingüística y metacognitiva. Induce a la reflexión más allá de lo que representa en la superficie textual, y permite controlar voluntariamente la adquisición de los conocimientos cifrados en ella. En segundo lugar, porque como práctica cultural franquea el acceso al mundo de los conocimientos científicos o letrados, tarea mediada por la escuela.

1.3. La escritura como representación cognitiva y socio- cultural

Si examinamos el papel asignado a la escritura en la relación lenguaje y conocimiento, de acuerdo con las teorías psicolingüísticas presentadas podemos establecer:

- El conductismo no considera a la escritura y ello como consecuencia de su concepción de lenguaje.

- El constructivismo de Piaget no se interesó por el lenguaje ni por el papel de la escritura. No obstante, investigaciones y estudios posteriores como los de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1995, 2001) retoman los enfoques constructivistas para analizar la escritura como objeto gnoseológico.

“...Piaget no dedicó su interés al estudio de la escritura: en su época era considerada más una asignatura escolar que un objeto de estudio psicológico o epistemológico. Es más, de haberlo hecho- al menos en la primera época de su trabajo científico- hubiera considerado que formaba parte del dominio general de la función simbólica, la cual a su vez correspondía al aspecto figurativo del pensamiento, en relación de dependencia con lo operatorio.” (Teberosky, 2001; p.314).

- Los Enfoques Socio-culturales de Vigotsky- Luria, en cambio, asignan al lenguaje y particularmente a la escritura un papel central para el desarrollo de las operaciones psicológicas superiores.

- Chomsky concibe al lenguaje como un objeto natural, y si bien no niega el aspecto social y cultural del lenguaje, considera que sus diferentes manifestaciones son derivadas de una base natural y común a toda la especie humana. De allí que no forma parte del planteo de esta teoría el abordaje epistemológico de la escritura, dado que no es un objeto natural sino un sistema artificial de signos o artefacto cultural. Sin embargo, Chomsky y Fodor al explicar el funcionamiento de los módulos de la mente y el lenguaje desde procesos y representaciones no observables, se convierten en referencias insoslayables para la descripción de los procesos y representaciones que justifican las emisiones lingüísticas, orales o escritas.

-La propuesta de Karmiloff-Smith (1994, 2005), fundada en el marco epistemológico desarrollado por las ciencias cognitivas en general, permite construir un modelo articulado entre las características epistemológicas de las distintas dimensiones del lenguaje y los procesos cognitivos que involucran y habilitan la competencia en cada una de ellas. Su teoría de la Redescrición Representacional (RR) es importante como punto de partida en el momento de indagar el funcionamiento mental del lenguaje para, a partir de allí, analizar los

procesos cognitivos ligados a la incorporación de nuevos conocimientos como la lectura y la escritura. Emerge de estas caracterizaciones que la escritura no es una simple transcripción del pensamiento o un producto de la copia de las ideas que sonaron primero en nuestra mente. Es un proceso complejo que involucra a las tres dimensiones representativas del lenguaje, y es susceptible de describirse de acuerdo con ellas. De allí que también establecemos tres dimensiones caracterizadoras de la escritura a las que nominamos:

a) Dimensión epistémica- estructural. La escritura asume la representación del sistema lingüístico, o dimensión estructural del lenguaje. Desde esta dimensión, “escribir” implica la construcción de un contenido que abarca a la lógica de los conocimientos temáticos, disciplinares o científicos, y al sujeto con sus procesos cognitivos: de dominio específico- específicos del lenguaje- y de dominio general- generales a otros dominios cognitivos, por ejemplo, resolver problemas.

b) Dimensión cognitiva: aquí la escritura nos ubica ante los aspectos comportamentales del lenguaje, e incluye los conocimientos operativos y procedimentales que desencadena la acción de escribir. Es en esta dimensión que podemos investigar y reflexionar sobre las operaciones del pensamiento que habilita la escritura.

c) Dimensión social: se corresponde con la dimensión funcional del lenguaje, ya que es en los contextos de uso social que la escritura se vuelve reguladora de los intercambios lingüísticos y posibilita los procesos de simbolización cultural. Es en las situaciones de interacción comunicativa que la escritura deja de ser una nominación para transformarse en una acción performativa: escribir, cuyo resultado es siempre un texto o discurso socialmente adoptado.

Es en el empleo concreto del sistema lingüístico escrito, en la acción de escribir, que confluyen las tres dimensiones representativas del lenguaje y de la escritura. Es éste el lugar de encuentro del escritor, que debe materializar los procesos de escritura en un producto

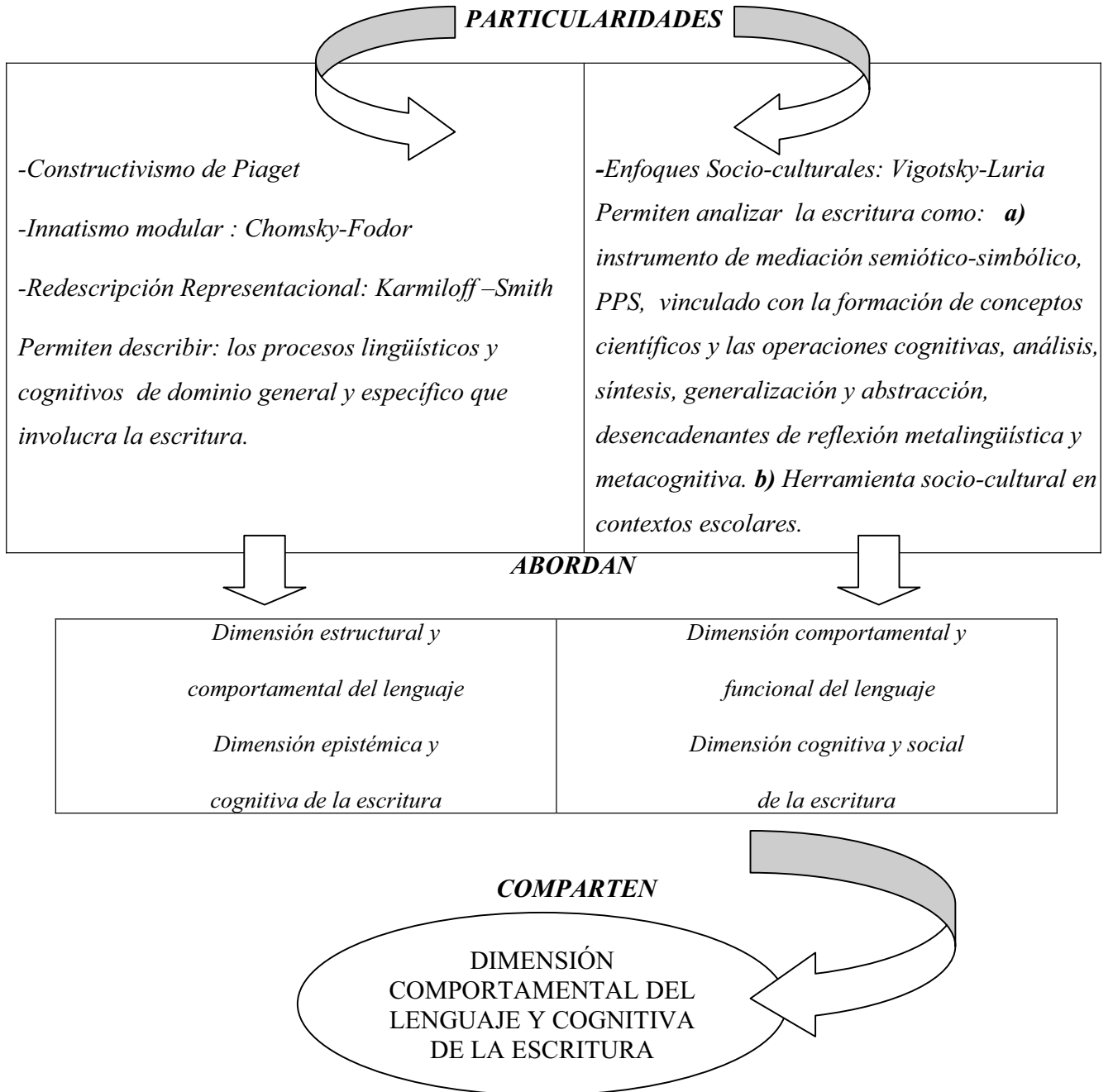
textual, y el lector que pone en marcha procesos cognitivos que habilitan las operaciones de comprensión e interpretación del texto.

La preeminencia otorgada por los estudios e investigaciones lingüísticas y psicológicas a las dimensiones funcional y social del lenguaje y la escritura, ocultó la significación y alcances de las demás dimensiones. Consecuentemente, se debe a las perspectivas socio-cognitivas la focalización en las dimensiones estructural y comportamental del lenguaje y epistémica y cognitiva de la escritura.

Sintetizamos, a continuación, gráficamente los aportes de las teorías psicolingüísticas con relación a la escritura.

1.4. Síntesis gráfica

LENGUAJE ESCRITO: TEORÍAS PSICOLINGÜÍSTICAS



1.5. Didáctica de la Lengua y la Escritura

Un problema concomitante a esta investigación es la consideración de la escritura por parte de la Didáctica de la Lengua, dado que analizaremos libros de textos en tanto objetos didácticos que formulan estrategias para su enseñanza y aprendizaje.

El currículum oficial para la enseñanza de la disciplina Lengua, Contenidos Básicos Comunes de la Ley Federal de Educación, 1996, y los NAP- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2006, sustentan la enseñanza de la materia en enfoques centrados en la dimensión funcional- social del lenguaje y la escritura. En consecuencia, las perspectivas socio-cognitivas que hemos expuesto, y la consideración del lenguaje escrito en sus dimensiones epistémico-estructural, y cognitivo- comportamental no forman parte de las concepciones pedagógico-didácticas para la enseñanza de la disciplina.

La perspectiva curricular focaliza en el rol comunicativo del lenguaje, entendido éste como conducta o producto externo al individuo. Es el aporte a la comunicación lo que habilita, desde estos enfoques, la incorporación de todos los contenidos disciplinares. Conviven así distintas teorías y modelos lingüísticos y didácticos que no dan cuenta de los compromisos epistemológicos asumidos (como por ejemplo: diferentes concepciones acerca de la naturaleza y adquisición del lenguaje), resultado de lo cual coexisten conceptos diferentes epistemológica e ideológicamente. Por ello, es frecuente observar en los libros de texto que junto a la adopción de la perspectiva comunicacional aún se sostiene el análisis gramatical de las oraciones extraídas de un texto, con categorías estructuralistas: sustantivo, pronombre, adjetivo, verbo, conectores, oración simple, compuesta, etcétera.

Ejemplos:

CONECTORES: son nexos coordinantes o subordinantes, adverbios, frases adverbiales y conjunciones. Se utilizan para relacionar las diversas partes de un texto (proposiciones y párrafos). En la siguiente clasificación se utilizan para los ejemplos las mismas ideas. Observen los cambios de sentido que se producen según con qué conector las relacionemos. (...)

Determinen las relaciones temporales establecidas en las siguientes oraciones:

- El animal comenzó a comer **en cuanto** se vio libre.
- El oso mejoró su salud **después de que** lo soltaron.
- Debieron hacer muchos trámites **antes de que** liberaran al oso.
- Se indignaba **cada vez que** veía al animal en la jaula.
- Lucharon **hasta que** consiguieron su propósito.

Delgado, M., Ferrero de Ellena, I., Peláez, A.,(2007) *La aventura de la palabra, Lengua y Literatura.Polimodal*
I.Córdoba , Comunicarte ; pp.14-15.

Trabajo práctico Tip

1. Lean detenidamente el texto
2. Coloquen un título que refleje claramente su tema.
3. Elaboren un esquema de contenido que represente gráficamente la organización informativa. Expliquen cómo los ayudan los operadores gráficos (palabras en negrita) en esta tarea.
4. Busquen en sitios de Internet y en enciclopedias otras posibles ilustraciones o gráficos para complementar la información.
5. Ayudados por un diccionario establezcan la etimología de estas palabras y reconozcan si son homogéneas o híbridas: galaxia, cósmico, protoestrella. Pueden consultar el Diccionario de la Real Academia Española en: <http://www.rae.es/>
6. Reconozcan los hiperónimos que aparecen y sus correspondientes hipónimos.
7. Analicen la primera oración del fragmento y expliquen por qué se trata de una proposición sustantiva.

Avendaño,F., Manzini,G., Manrique,L., y otros, (2006)*Lengua y literatura*. Perspectivas, Buenos Aires,
Santillana; p.94.

Los ejemplos, los índices y capítulos completos de ambos manuales que adjuntamos en el ANEXO II, reafirman lo enunciado precedentemente: las perspectivas socio-cognitivas difieren de las comunicacionales en la concepción epistemológica y metodológica del objeto lengua. También puede observarse en estos manuales, que las actividades didácticas formuladas para las distintas unidades temáticas, propenden a ejercitar la Lengua de uso en

situaciones comunicativas concretas: conversaciones, opiniones, narraciones, etc. Se apela para ello a las acciones lingüísticas que pueden desarrollar los hablantes-alumnos, sin explicitaciones conceptuales y metodológicas. Es importante destacar con relación a la metodología que la secuenciación de las actividades didácticas resulta inespecífica respecto de lo que se espera que el alumno aprenda, tanto durante la resolución de las actividades, como una vez resueltas.

Pero, ¿qué se entiende en el campo de la enseñanza por actividad didáctica? Para Barco (1992), la actividad didáctica es aquella que un docente plantea a los estudiantes teniendo en cuenta el aprendizaje esperado, considerando para ello los conocimientos previos del estudiantado, sus características, motivaciones y los medios y el tiempo de que dispone. Las actividades pueden adoptar diversas formas y ser: *preparatorias* (búsqueda de material, lecturas previas etc.), *de desarrollo* en las que se trabaja con el material de la actividad preparatoria, se lo retrabaja y, de *cierre* en que se organiza, relaciona el producto de la actividad con otros conocimientos y/o experiencias y se reflexiona sobre los modos de realización de la tarea completa.

Los siguientes ejemplos extraídos del capítulo 1 de cada uno de los libros de Lengua, objeto de análisis de esta investigación y que pueden consultarse completos en el Anexo II, son una muestra de la inespecificidad conceptual y procedimental con que se formulan las actividades didácticas.

MÓDULO 1

EL MUNDO DE LOS TEXTOS

LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Diariamente interactuamos con diversos tipos de textos. ¿Cuáles son los que aparecen en la invitación al cumpleaños de Adelia? ¿Qué otros tipos de textos podrías mencionar?

Delgado, M., Ferrero de Ellena, I., Peláez, A., (2007) *La aventura de la palabra, Lengua y Literatura, Polimodal 1*. Córdoba, Comunicarte ; pp.8-9-10.

Los textos
y sus propiedades

¿Cuántas veces en el día intentamos comunicarnos? ¿Cuántas veces lo logramos?

Carteles, semáforos, bocinas, voces, un brazo que se extiende para saludar o para detener el colectivo, son sólo el comienzo de una larga cadena de situaciones de comunicación?

(...)

A 1. Discutan entre ustedes: ¿qué utilizaron los personajes de la historieta para intentar comunicarse?

2. El protagonista de la historieta comienza un día complicado. En grupos, hagan un listado con todos los mensajes verbales y no verbales que recibieron desde que salieron de sus hogares hasta que llegaron a la escuela.

Avendaño,F., Manzini,G., Manrique,L., y otros, (2006)Lengua y literatura. Perspectivas, Buenos Aires, Santillana; p.9.

Se reitera así la situación descrita porque se excluyen las particularidades epistemológicas del objeto “*lengua*” o *el lenguaje* como conocimiento en sí y como principio generador de nuevos conocimientos. Esta razón que involucra a la escritura como objeto gnoseológico, es la causa por la cual las dimensiones epistemológica y cognitiva de la escritura no forman parte de los planteos de la Didáctica de la Lengua. En ese sentido la revisión de la bibliografía y de las investigaciones que circulan en nuestro país, dan cuenta de ello ya que se hace hincapié en el carácter instrumental de la lengua, centrando su enseñanza en los aspectos pragmático-comunicacionales, concibiéndola sólo como conducta, como producto y no como competencia o proceso.

Esta concepción didáctica de los objetos “lengua” y “escritura” en tanto objeto gnoseológicos, refleja un tratamiento heterogéneo, donde como ya señalamos conviven distintas teorías lingüísticas, y pedagógico-didácticas para su enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, es importante reflexionar acerca del trayecto que media entre las teorías lingüísticas y su divulgación como objeto didáctico perteneciente a una zona de intersección. Dicha zona se caracteriza por las pujas o “combates” ideológicos que se libran en ella, entre distintas teorías y perspectivas, por ocupar la posición hegemónico-dominante en el campo disciplinar- recontextualizador. (Bernstein,1998).

“Un campo pedagógico recontextualizador está compuesto por posiciones (opuestas y complementarias) que construyen un campo de conflicto y lucha por el predominio. (...) Una posición en el campo constituye una especialización de los actores patrocinadores y una identidad especializada, que adquiere su significación de las posiciones opuestas y complementarias. Desde este punto de vista, los campos recontextualizadores oficiales constituyen espacios para la construcción, distribución, reproducción y cambio de las identidades pedagógicas. Dichas identidades tienen una base social y un curso de desarrollo. La base social está constituida por los principios del orden social y los deseos, institucionales por el Estado en su sistema educativo.” (p.70).⁷

En el caso de la Didáctica de la Lengua, la posición hegemónica en el campo recontextualizador la poseen las perspectivas y enfoques de orientación pragmático-comunicativa. El enfoque comunicativo para la enseñanza de la Lengua, conocido también como comunicacional⁸, describe las manifestaciones superficiales de los objetos lengua y

⁷ Bourdieu (1999, 1995), desde la Sociología fundamenta y explicita las tensiones configuradoras de la noción de campo.

⁸ Las características del enfoque comunicativo o comunicacional en el ámbito de la enseñanza han sido desarrollados, entre otros, por : Alvarado, M. y otros, 2001; Camps, A. y otros, 2001; Cassany, D. ,1999, 2000; Marín M.,1999.

escritura entendidos ambos como productos, como el resultado de una interacción comunicativa, y transforma a cada una de sus unidades o modalidades en objetos autónomos, independientes unos de otros, conceptual y metodológicamente. Esta perspectiva inhabilita la posibilidad de transferir conocimientos a otros niveles o perspectivas de análisis, quedando también restringido a cada uno de los niveles susceptibles de ser analizados, el alcance de la reflexión metalingüística y metacognitiva.

De esta concepción se desprenden dos aspectos significativos para nuestro trabajo:

a) La consideración de la escritura como producto y no como proceso, - dimensión social de la escritura y funcional del lenguaje-, plantea su enseñanza y aprendizaje como código de comunicación, como producto y tecnología socio-cultural, pero no como herramienta y estrategia lingüístico- cognitiva y metalingüística. De allí que los procesos de dominio específico que demanda la escritura para promover la reflexión metalingüística y metacognitiva no son explicitados en los desarrollos didácticos, se los da por supuestos.

Debemos aclarar además, que se enseñan técnicas o habilidades de escritura como parte de otros contenidos de la disciplina, por ejemplo, escribir un artículo periodístico, un comentario, o responder consignas. En cambio, la escritura en tanto conceptualización abarcativa del hecho de escribir- al que además trasciende-, porque es como tal que conlleva la posibilidad de “conceptualizar-abstraer” conocimientos de dominios específicos y generales, no forma parte de los contenidos de la disciplina Lengua como objeto pasible de ser enseñado y aprendido.

b) Los libros de textos para el estudio de la disciplina presentan actividades didácticas acordes con la concepción curricular vigente.

Este punto merece ser considerado en el marco de las perspectivas y enfoques representativos de la Didáctica de la Lengua y la escritura en nuestro país en las últimas tres décadas, revisión que presentamos seguidamente. Asimismo, anexamos ejemplos de

propuestas didácticas para la enseñanza de Lengua, extraídas de textos escolares representativos de cada época.

Perspectivas y enfoques representativos de la Didáctica de la Lengua y la Escritura en nuestro país, desde 1970 a la actualidad

A) 1970-1980

Teoría lingüística	Estructuralismo.
Teoría del aprendizaje predominante	Conductismo.
Objetos didácticos	Sintaxis oracional, ortografía, composición escrita (redacción como producto) y Literatura a modo de ejemplificación.
Metodología de trabajo	Exposición oral y actividades de ejercitación pautadas.
Evaluación	Sumativa.

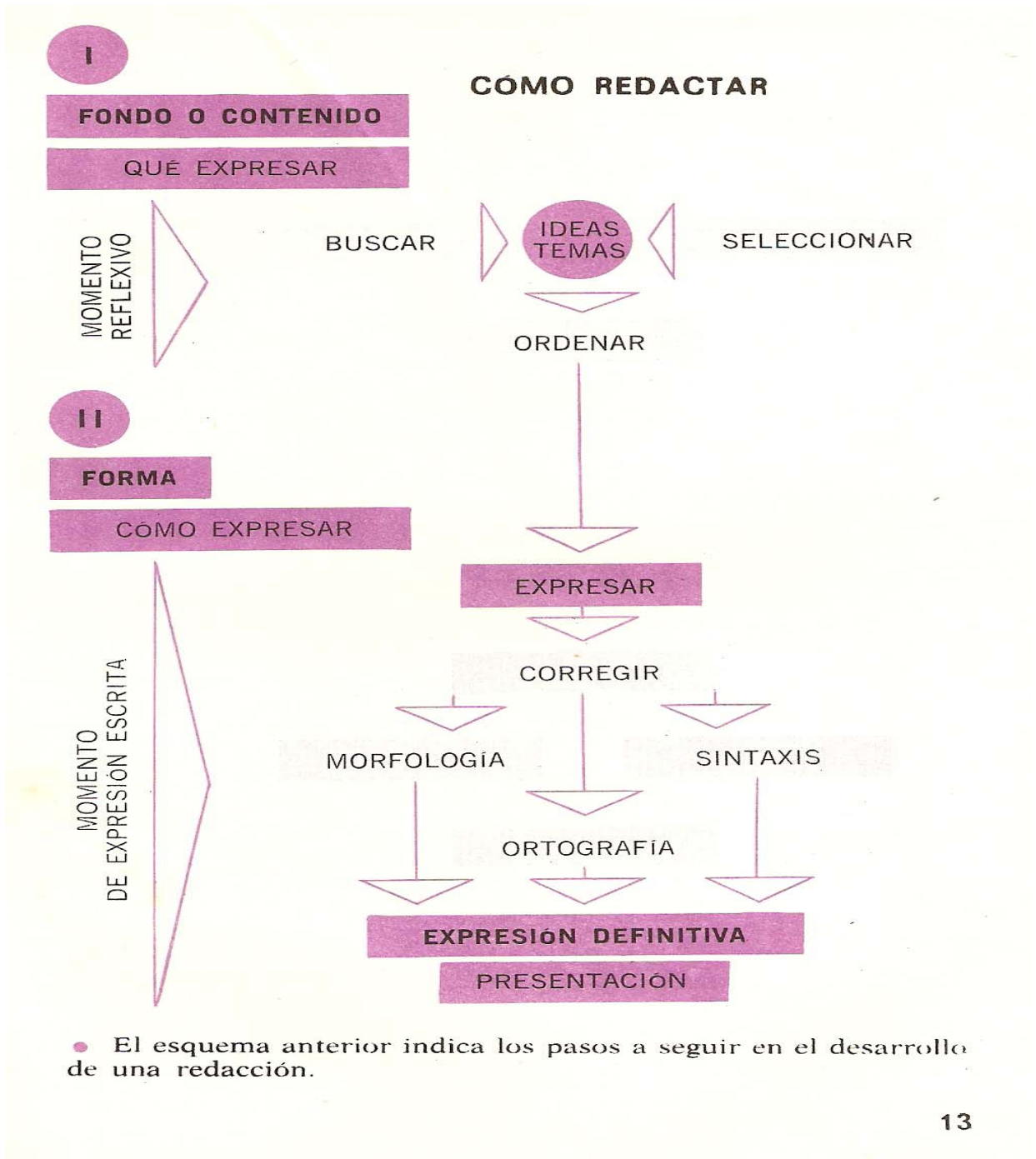
B) 1980-1990

Teoría lingüística	Avance de las teorías comunicacionales sobre las lingüísticas.
Teoría del aprendizaje predominante	Constructivismo, Conductismo y Educación personalizada
Objetos didácticos	Formas expresivas del lenguaje como medio de comunicación e integración social.
Metodología de trabajo	Aula –taller. Énfasis en actividades de producción comunicativas, ejemplos: diarios murales, programas radiales en los recreos, concursos literarios, etc.
Evaluación	Conceptual (Alcanzó o superó los objetivos).

C) 1996 a la actualidad

Teoría lingüística	Lingüística del Texto, Pragmática y Sociolingüística.
Teoría del aprendizaje predominante	Constructivismo, Aprendizajes Significativos
Objetos didácticos	Situaciones comunicativas, contextos, variedades y registros lingüísticos, actos de habla, producción y comprensión de diferentes tipologías textuales.
Metodología de trabajo	Exposición dialogada.
Evaluación	Conceptual y procedimental.

Ejemplos de actividades didácticas propuestas por los textos escolares



Agüero- Darrigrán (1972) *Castellano dinámico 3*. Buenos Aires, Kapelusz, p.13.

3. - LAS ENTREVISTAS DE VERO.

(a) En grupos de tres (o cuatro), planifiquen una entrevista. Estos pueden ser los entrevistados:

- Un compañero que curse el último año de la escuela.
 - Un/a profesor/a especialmente estimado.
 - Un músico (consagrado o no) o un conjunto musical. [§ 5.7]
 - Un actor / actriz.
 - Un comerciante del barrio.
 - Una comisión vecinal.
 - Un deportista.
 - Un político.
 - Un personaje interesante de la comunidad.
- etc.

(b) Escriban la *nota-entrevista* como si fuera a publicarse en una revista del colegio.

LA CONFECCION DE LA NOTA.

Características de una buena nota-entrevista:

1. La *nota* es *interesante* (resultan atractivas las opiniones, las informaciones del entrevistado).
2. La *nota* es *clara* (no presenta dificultades de comprensión).
3. La *nota* es *coherente* (los temas se desarrollan suficientemente, no hay saltos de uno al otro).

(c) Realicen la *evaluación grupal* de la nota.

- Verifiquen si las características enunciadas en (b) están presentes en el trabajo propio y en el de los compañeros.
- Llená este cuadro con la evaluación que el grupo ha realizado de tu trabajo.

1	2	3

+ = sí
± = más o menos
- = no

Unidad V - 97

El lenguaje científico



8. Diccionario de palabras científicas

Una de las características del discurso científico es el uso de un vocabulario técnico muy específico que, a menudo, es desconocido por el lector no especializado.

Con la ayuda del profesor de ciencias biológicas anota el significado de las palabras o frases extraídas del texto.

ritmo cardíaco: _____

creatinina: _____

membranas celulares: _____

cuerpos cetónicos: _____

manifestaciones vitales: _____

lípidos: _____

gasto energético: _____

acidosis: _____

metabolismo: _____

adiposas: _____

urea: _____

termogénesis: _____

restos desanimados cetogénicos: _____

hormona: _____

ablación: _____

espermófilo _____

Podrá observarse que históricamente los manuales reproducen las concepciones curriculares oficiales adoptadas como políticas de estado, lo cual permite reconocer las perspectivas epistemológicas y sobre todo ideológicas, desde las cuales se ponen en circulación los saberes disciplinares.

Así en el caso concreto de la enseñanza de la escritura podemos señalar tres perspectivas históricas (Alvarado, 2001):

-1970 a 1980: enseñanza de “la composición”. Se corresponde con la concepción retórica clásica de la escritura: inventio, disposición y elocutio. La Psicología Cognitiva adopta el término composición para designar

“el proceso cognitivo de producción escrita como “composición y la definen como una interacción de subprocesos recursivos (planificación, redacción y revisión), que dan por resultado un texto.” (p.16).

-1980 a 1990: comienza la enseñanza de “la escritura” que como término reemplaza a los de composición y redacción. La adopción del término se vincula directamente con el apogeo de los talleres de escritura, coincide también con el predominio de los enfoques comunicacionales para la enseñanza de Lengua, por lo que la enseñanza de la escritura en este período puede referir a la composición, la redacción, o la experimentación y la creación.

-1990 a la actualidad: enseñanza de producción o composición de distintos tipos de textos escritos. Alvarado nomina a esta etapa como “Regreso de la retórica” (p.42), ya que la Psicolingüística, aporta modelos cognitivos acerca de los procesos de composición o producción escrita, como los de Bereiter y Scardamalia (1992).

A manera de síntesis de este primer capítulo, ***La escritura: perspectivas teóricas y metodológicas***, podemos concluir que las teorías psicológicas y lingüísticas que hemos descrito se interceptan en la dimensión comportamental del lenguaje y en la cognitiva de la escritura. En esa intersección las particularidades de sus enfoques resultan pasibles de

relacionarse para describir los procesos socio-cognitivos que requiere la escritura académica. A su vez, la focalización que cada una de ellas hace de las otras dos dimensiones del lenguaje (estructural y funcional) y de la escritura (epistémica y social), torna complementarios sus aportes para analizar las propuestas didácticas de los libros de Lengua.