

FLACSO

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Cohorte 2006-2008

TESIS FINAL

***LAS ESTRATEGIAS METALINGÜÍSTICAS Y METACOGNITIVAS
NECESARIAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICO-
EXPLICATIVOS***

AUTOR: Sonia Gabriela Lizarriturri

DIRECTORA: Dra. Cecilia Defagó

ÍNDICE

| | <i>Página</i> |
|---|----------------------|
| <i>AL QUE LEYERA</i> | 4 |
| <i>RESUMEN</i> | 5 |
| <i>INTRODUCCIÓN</i> | 6 |
| <i>0.1. Importancia y alcances de esta propuesta</i> | 8 |
| <i>I- Primera Parte</i> | |
| <i>Capítulo 1</i> | |
| <i>LA ESCRITURA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS</i> | 13 |
| <i>1.1. La relación lenguaje-conocimiento</i> | 13 |
| <i>1.2. Los aportes de Vigotsky-Luria</i> | 18 |
| <i>1.3. La escritura como representación cognitiva y socio-cultural</i> | 22 |
| <i>1.4. Síntesis gráfica</i> | |
| <i>Lenguaje escrito: teorías psicolingüísticas</i> | 26 |
| <i>1.5. Didáctica de la Lengua y la Escritura</i> | 27 |
| | |
| <i>Capítulo 2</i> | |
| <i>EL TEXTO: PROCESO Y PRODUCTO</i> | 39 |
| <i>2.1. El texto y la textualidad</i> | 39 |
| <i>2.2. El modelo de De Beaugrande y Dressler</i> | 41 |
| <i>2.3. El proceso de escritura</i> | 44 |
| <i>2.4. Otros modelos de producción escrita</i> | 53 |
| <i>2.5. Los tipos textuales</i> | 55 |
| <i>2.6. Proyecciones didácticas</i> | 62 |
| <i>2.7. Síntesis gráfica</i> | |
| <i>El texto: proceso y producto</i> | 65 |
| | |
| <i>Capítulo 3</i> | |
| <i>LA EXPLICACIÓN: DISCURSO DE RAZONAMIENTO Y TIPO TEXTUAL PARADIGMÁTICO</i> | 66 |

| | |
|--|-----|
| 3.1. Precisiones conceptuales | 66 |
| 3.2. Estructura de los textos explicativos | 69 |
| 3.3. La explicación didáctica y el discurso didáctico | 73 |
| 3.4. Las estrategias discursivas de la explicación | 77 |
| 3.5. Recursos gramaticales de la explicación | 84 |
| 3.6. Géneros discursivos explicativos | 87 |
| 3.7. El género académico explicativo | 90 |
| 3.8. Proyecciones didácticas | 95 |
| 3.9. Síntesis gráfica | |
| La explicación | 99 |
| | |
| II-Segunda Parte | |
| Capítulo 4 | |
| ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS | 100 |
| 4.1. La escritura en los textos de Lengua | 100 |
| 4.2. La escritura y el producto “texto” | 109 |
| 4.3. La textualidad en los textos de Lengua | 112 |
| | |
| Capítulo 5 | |
| LA ENSEÑANZA DE LA EXPLICACIÓN | |
| Y LOS GÉNEROS ACADÉMICO-EXPLICATIVOS | 119 |
| 5.1. La aventura de la palabra. “Módulo 5. En busca del por qué. Los textos expositivos” | 119 |
| 5.2. Lengua y Literatura. “Capítulo 5. Los textos académicos y de divulgación” | 148 |
| | |
| III-Tercera Parte | |
| REFLEXIONES FINALES | 179 |
| | |
| IV-BIBLIOGRAFÍA | 184 |
| | |
| V-ANEXOS | 190 |

AL QUE LEYERA

Así tituló mi abuelo “Gabriel” su cuaderno de poesías escritas entre 1921-1939, título que tantos años después elijo en lugar de “prólogo”, “prefacio” o “al lector”, por las connotaciones personales que me suscitara la escritura de esta tesis.

Como docente universitaria y maestranda de FLACSO, utilizo la escritura académica con frecuencia, sin embargo, ha sido en el momento de afrontar este trabajo de escritura que pude articular mis conocimientos teóricos acerca de la escritura con los procesos cognitivos que desencadena. Me asumí, entonces, sujeto y objeto de reflexión de mi propia práctica de escritura académica y recorrí los vericuetos en que se repliega, que no son fáciles y, aunque parezcan evidentes tampoco lo son. Descubrí también las reverberancias subjetivas que provoca escribir desde la distancia espacio- temporal que media entre las situaciones concretas de escritura y, el objeto tesis terminado.

Al respecto, Roland Barthes (1994) se pregunta: ¿cuándo fue que escribir se volvió un verbo intransitivo? Es decir, en qué momento el escritor pasó de ser el que escribe algo o sobre algo, a ser sencillamente quien escribe de manera absoluta, quien asume todo el proceso. Por ello es necesario complementar la intransitividad del verbo escribir con la noción de “diátesis” o “voz”, para indicar la manera en que el sujeto del verbo resulta afectado por el proceso.

De allí la elección del pronombre *nosotros* como agente discursivo de este trabajo, porque devela mi voz y las voces con las que dialogué: autores, enfoques de investigación y los docentes de los seminarios de esta maestría; mi directora de tesis Dra. Cecilia Defagó, a quien debo el ingreso en el campo de los estudios del lenguaje y de la Psicolingüística; Susana Barco, mi maestra en la vida y en el oficio de enseñar y aprender, e incansable sostén académico-afectivo; la Dra. Silvia Acosta, mi tutora de proyecto de tesis, quien virtualmente supo orientarme con acierto; y mis hijos Camilo y Tristán que me asistieron tecnológicamente.

RESUMEN

En el presente trabajo investigamos las habilidades lingüísticas y cognitivas que intervienen en la escritura de los textos académico-explicativos, consideradas necesarias para el desarrollo de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas que intervienen en la producción escrita de cualquier otro tipo de texto académico.

Los textos de Lengua, que ponen en circulación este tipo de saberes, adoptan un enfoque pragmático-comunicativo. Explicitamos los alcances y límites de las perspectivas pragmático- comunicativas para la enseñanza de la escritura de textos y géneros académico-explicativos, con el análisis de dos textos de Lengua representativos de los últimos años del nivel medio. En dichas propuestas se jerarquizan los aspectos estructurales y funcionales de la escritura, y se relegan los aspectos procedimentales y cognitivos, desatendiendo de este modo el ejercicio sistemático y reflexivo de los procedimientos lingüísticos y socio-cognitivos de los que depende el desarrollo de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas.

La elaboración del marco teórico para dicho análisis, a partir de la revisión bibliográfica, nos permitió reconocer y justificar los fundamentos teórico-epistemológicos en que se sustentan los procesos de producción escrita, Asimismo, identificamos en la bibliografía especializada, las estrategias metalingüísticas y metacognitivas requeridas para la producción de textos académico-explicativos.

INTRODUCCIÓN

Una característica de los egresados de nivel medio, y un reclamo educativo reiterado del nivel superior en nuestro país, es la dificultad que dichos estudiantes manifiestan en la escritura de textos académicos cuando ingresan a la universidad.

La escritura de textos académico-explicativos involucra procesos socio-cognitivos de diferentes dominios y grados de complejidad: la escritura como proceso socio-cognitivo, el texto en tanto proceso y producto, y la explicación como tipo textual y discurso de razonamiento. Para su análisis y explicitación se necesita reflexión metalingüística y metacognitiva (Rivière, 1992, 2003), ya que abarca conocimientos de dominio general que presuponen conocimientos de dominio específico (Karmiloff Smith, 1994), como por ejemplo las estrategias lingüísticas, léxicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas (De Beaugrande y Dressler, 1997; Zamudio y Atorresi, 2000).

Asimismo, la escritura de este tipo de textos implica la transformación del conocimiento ajeno en propio, y la reflexión acerca de qué y cómo expresar materialmente en un soporte y formato adecuado, representaciones mentales, conocimientos y puntos de vista. En otras palabras, la escritura de textos académico-explicativos permite la conscientización y explicitación de los procedimientos lingüísticos y cognitivos implícitos en las prácticas lingüísticas, promoviendo la reflexión metalingüística y metacognitiva (Vigotsky, 1988,1999; Rivière, 1992, 2003; Baquero, 1996).

Sin embargo, puede observarse que los textos de Lengua desarrollan propuestas didácticas que jerarquizan los aspectos estructurales y funcionales de la escritura, y relegan el aspecto procedimental –cognitivo, desatendiendo de este modo el ejercicio sistemático y reflexivo de los procedimientos lingüísticos, metalingüísticos y metacognitivos. Este enfoque coincide con la propuesta formulada en el currículum oficial, los Contenidos Básicos Comunes, C.B.C., de la Ley Federal de Educación y los Núcleos de Aprendizajes

Prioritarios, NAP,¹ que abordan la enseñanza de la disciplina Lengua desde perspectivas comunicativas y funcionales.

También puede observarse que dichas perspectivas privilegian los aspectos pragmáticos del lenguaje y focalizan en las representaciones de las competencias comunicativas que se prevén del estudiante: la de lector- receptor. No obstante, los textos explicativos suponen la participación de un alumno activo ya que involucran aspectos comunicativos y lógico –cognitivos complejos (Zamudio y Atorresi, 2000), tanto en su producción como comprensión.

Por otra parte, los textos académico- explicativos se caracterizan por ser textos informativos, aparentemente “neutros” (Barthes, 1994; 2003; Cassany, 2000; Atorresi, 2005), objetivos, donde el enunciador- autor- evita dejar sus marcas en el enunciado y por lo tanto son textos donde la intencionalidad o fuerza ilocucionaria, propia de todo discurso, está deliberadamente oculta. Estas características discursivas refuerzan la concepción de las teorías que abordan la escritura de textos como un proceso de resolución de problemas ya que la escritura, más que la lectura, permite hacer consciente, analizar, controlar o monitorear lo que está implícito en las prácticas lingüísticas. Desde la perspectiva de los enfoques Socio-culturales (Vigotsky, 1988, 1999; Rivière, 1992, 2003; Baquero, 1996) la escritura es la responsable de la concientización del valor social y cognitivo del lenguaje e involucra y potencia procedimientos tales como: resolución de problemas, comprensión textual, generalización, abstracción y metacognición.

La descripción de las concepciones anteriores apunta a mostrar el papel que cumplen para la adquisición y transmisión de conocimientos, la escritura y los textos como

¹ Se adjuntan en el ANEXO I los C.B.C. del nivel Polimodal ya que los manuales que se analizan en la presente investigación corresponden al 1° curso de dicho nivel. Con respecto a los NAP, éstos han sido formulados hasta 9° año de E.G.B.III, razón por la que no se incluyen. Todos los documentos pueden consultarse en www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3lengua.pdf
www.me.gov.ar/curriform/publica/cbc/cbc_lengua.pdf

herramientas socio-cognitivas, los textos en tanto artefactos culturales y la explicación como discurso de razonamiento y tipo textual. Es por ello que en el presente trabajo nos proponemos indagar los factores cognitivos y lingüísticos que intervienen en la escritura de textos o discursos académico-explicativos y analizar su tratamiento en los textos de Lengua, correspondientes a los dos últimos años del nivel medio, ya que como dispositivos didácticos materializan las perspectivas de abordaje sobre el tema.

0.1. Importancia y alcances de esta propuesta de trabajo

La importancia de investigar las habilidades lingüísticas y cognitivas que intervienen en la escritura de textos o discursos académico-explicativos obedece a que este tipo textual vehiculiza representaciones culturales y procesos socio-cognitivos clave para el desarrollo de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas que requiere la producción escrita de cualquier otro tipo de texto académico. Se denomina, en general, “textos académicos” al conjunto de los textos vinculados al ámbito científico que tienen por finalidad fundamental explorar, describir, explicar y predecir acontecimientos que tienen lugar en el mundo. Entre ellos están los discursos teórico-científicos, los textos de divulgación científica, y una serie de textos que se encuentran entre el discurso teórico y la divulgación científica, como por ejemplo, las explicaciones, tesis, tesinas, monografías, informes, ensayos, y argumentaciones. Son también textos emblemáticos de la cultura letrada actual, porque a través de ellos las instituciones educativas de todos los niveles del sistema difunden, almacenan y promueven la adquisición de conocimientos disciplinares y científicos.

Zamudio y Atorresi (2000) afirman que si bien el significado de explicar es ambiguo, las diferentes disciplinas y escuelas que estudian a la explicación coinciden en señalar que conceptualmente connota clarificar, desplegar algo ante la visión intelectual, hacer claro lo confuso. Esto evidencia su importancia en el ámbito académico ya que se vincula directamente con la transmisión y la adquisición de conocimientos. Las mismas autoras han

relevado diferentes teorías y perspectivas lingüístico- discursivas sobre la explicación y destacan que para el estudio de este tema deben considerarse dos dimensiones: una interaccional (comunicativa) y otra lógico- cognitiva (juicios y razonamientos que organizan conceptos sobre el mundo real o posible). Sin embargo, las propuestas didácticas para la enseñanza de la explicación focalizan en la dimensión comunicativa, utilizando además como equivalentes los términos explicación y exposición. La diferencia conceptual entre ambas palabras reside en que la exposición no se organiza como un tipo de razonamiento que presente relaciones causales, inferenciales o implicacionales, sino que se presenta como un género discursivo textual sólo con finalidad comunicativa, aspecto que desarrollamos en el apartado 2.5.de esta investigación. La explicación, en cambio, es un discurso de razonamiento y un tipo textual paradigmático, puesto que las operaciones cognitivas que demanda su escritura habilitan el tránsito que media entre procesos y textos básicos, como el narrativo, hacia otras formas más complejas del pensamiento y la escritura, como los textos argumentativos, científicos y el pensamiento lógico-matemático.²

Destacamos la importancia de investigar y explicitar las habilidades lingüísticas y cognitivas que conlleva la escritura de textos académico- explicativos, por sus alcances en el desarrollo de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas que implica la producción escrita de cualquier otro tipo de texto académico; y también porque los manuales de Lengua abordan la enseñanza de la escritura de este tipo de textos desde enfoques comunicativos, que no requieren necesariamente del empleo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas.

Es en el marco referencial descrito que nos formulamos los interrogantes e hipótesis de investigación siguientes:

-¿Qué tipos de estrategias metalingüísticas y metacognitivas presentan los textos de Lengua, correspondientes a los dos últimos años del nivel medio, para el aprendizaje y

² Bruner, J.(1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid, Gedisa.

desarrollo de los procesos socio-cognitivos involucrados en la producción escrita de textos académico-explicativos?

- ¿Qué consecuencias se desprenden del punto anterior a nivel cognitivo y socio-cultural?

Hipótesis

Los textos de Lengua, correspondientes a los dos últimos años del nivel medio, didactizan la enseñanza de la escritura de textos académico-explicativos desde una perspectiva comunicacional que no induce, necesariamente, el desarrollo sistemático de habilidades y procedimientos formadores de estrategias metalingüísticas y metacognitivas.

La adopción de una metodología cualitativa- descriptiva, responde a que el presente trabajo tiene carácter monográfico y exploratorio. Por ello se basa en una profunda revisión bibliográfica, con el fin de indagar las relaciones existentes que se propone estudiar y analizar las propuestas didácticas de dos libros de Lengua -correspondientes a los últimos años del nivel medio-, para la enseñanza de la escritura de textos académico-explicativos.

De acuerdo con esta problemática la investigación tiene por objetivos:

Generales

- Describir el marco teórico-epistemológico en que se sustentan los procesos de producción escrita.
- Identificar, en la bibliografía especializada, las estrategias metalingüísticas y metacognitivas requeridas para la producción de textos académico-explicativos.
- Caracterizar los modos de abordaje de la escritura de textos académico-explicativos en libros de Lengua, correspondientes a los dos últimos años del nivel medio.

Específicos

1. Revisar e identificar en la literatura e investigaciones los procedimientos y estrategias lingüísticas que requiere la producción escrita de textos académico- explicativos a nivel léxico, sintáctico, semántico, discursivo y pragmático.
2. Generar hipótesis que permitan abordar la relación existente entre estrategias lingüísticas de dominio específico y el desarrollo de estrategias metacognitivas de dominio general.
3. Explicitar las estrategias lingüístico-cognitivas, o de dominio específico, necesarias para la escritura de textos académico-explicativos.
4. Describir los alcances y límites de las estrategias lingüísticas y metalingüísticas propuestas por los libros de Lengua, correspondientes a los dos últimos años del nivel medio, para la escritura de textos académico- explicativos.

Por último, cabe señalar que el presente trabajo se compone de tres partes y dos Anexos. La primera parte corresponde a la construcción del marco teórico, y consta de tres capítulos: Capítulo 1, *La escritura: perspectivas teóricas y metodológicas*; Capítulo 2, *El texto: proceso y producto*; Capítulo 3, *La explicación: discurso de razonamiento y tipo textual paradigmático*. Asimismo, a medida que se desarrolla el marco teórico se lo pone en tensión vinculante con las propuestas temáticas que, al respecto, ofrecen dos manuales de Lengua de los últimos años del nivel medio. Los dos manuales de Lengua seleccionados, uno de edición provincial y otro nacional: *La aventura de la palabra*, Lengua y Literatura Polimodal 1, editorial Comunicarte, Córdoba, 2007; y *Lengua y Literatura*, serie Perspectivas, editorial Santillana, Buenos Aires, 2006; fueron elegidos por presentar capítulos específicos para el tratamiento de los textos académico-explicativos y, registrar las mayores ventas en Córdoba- capital-, de acuerdo con la información proporcionada por los libreros del medio.³

³ Librerías consultadas: Maidana Libros; El palacio de las Revistas; Elka Libros, y Librería Infanto-Juvenil, que son las cuatro librerías más importantes de la ciudad de Córdoba especializadas en textos escolares.

La segunda parte corresponde al *Análisis de las propuestas didácticas* de los dos manuales seleccionados, a partir del marco teórico precedente; y en la tercera parte, *Reflexiones finales* se sintetizan las principales conclusiones y hallazgos de esta investigación. Por último, se incluye la Bibliografía y dos Anexos que contienen: Contenidos Básicos Comunes -C.B.C.- de la Ley Federal de Educación, índices y capítulos específicos de los textos de Lengua que se analizan.