

**REFLEXIONES FINALES**

El análisis precedente de las actividades didácticas de dos manuales de Lengua, correspondientes al penúltimo año del nivel medio, evidencia que estos textos 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 del modelo comunicacional se sustenta en el currículum oficial vigente para el nivel Polimodal, los C.B.C. de la Ley Federal de Educación, y representa un currículum “puzzle” o de piezas de rompecabezas sin armar (Barco, 2005), que apunta explícitamente a la formación de competencias pragmático- discursivas en situaciones sociales de interacción comunicativa. De ello deviene la homologación entre comunicación y lenguaje, cuando epistemológicamente no son conceptos homologables, y se desplaza de este modo en la disciplina Lengua la especificidad del objeto a enseñar.

Una revisión del cumplimiento de los objetivos que guiaron esta investigación nos permite dar cuenta de las afirmaciones anteriores y lo hacemos, seguidamente, partiendo de los objetivos específicos para arribar a los objetivos generales. Este procedimiento inverso al desarrollado durante la elaboración de la tesis, tiene por finalidad mostrar sincréticamente el recorrido realizado a lo largo del presente trabajo.

El análisis de los dos manuales de Lengua seleccionados, *La aventura de la palabra* y *Lengua y literatura- Serie perspectivas-* nos permitió describir los alcances y límites de las estrategias lingüísticas y metalingüísticas propuestas por estos libros, para la escritura de textos académico- explicativos. En tal sentido, las limitaciones más significativas que explicitamos se vinculan con la adopción de las perspectivas sociolingüísticas, pragmáticas y comunicativas desde las cuales estos manuales promueven la enseñanza de la escritura y, la

escritura de textos académico-explicativos. Ambos focalizan en el reconocimiento de los recursos lingüístico-discursivos que debe tener en su superficie el “producto” texto, de acuerdo con los propósitos comunicativos que persigue. Este tipo de actividad apunta a la señalización concreta de distintos elementos lingüísticos y no requiere de abstracciones o generalizaciones. Por lo tanto, no involucra reflexión metalingüística y metacognitiva.

El desarrollo de las habilidades metalingüísticas y metacognitivas, cuyo dominio consciente requiere la escritura de textos, se basa en el dominio de las estrategias lingüístico-cognitivas, o estrategias de dominio específico. Precisamente, la conscientización de las estrategias explicativas de dominio general como: la analogía, la paráfrasis, las generalizaciones y las clasificaciones, entre otras, permite superar la distancia que media entre procesos y textos básicos como el narrativo, hacia las formas más complejas y abstractas del pensamiento y la escritura, como los textos académico-explicativos. Su explicitación en 3.5., nos permitió observar que en ninguno de los dos manuales analizados se aborda la enseñanza de las estrategias explicativas, tanto de dominio específico como general y, por lo tanto, tampoco formulan actividades didácticas para su implementación en la escritura de textos y géneros académico-explicativos.

Destacamos en 2.3. el papel de la gramática textual dentro de las estrategias sintácticas de dominio específico y, particularmente el papel que asume en los textos académico-explicativos. En dichos textos, la gramática, se caracteriza por la presencia de marcadores o expresiones metadiscursivas, conectores, el papel funcional de ciertas oraciones, las formas verbales y los signos de puntuación con función explicativa. En 3.5. particularizamos la función de éstos y otros recursos lingüísticos que, desde una perspectiva socio-cognitiva, representan a los procedimientos y estrategias específicas habilitantes de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas involucradas en la escritura de textos y géneros académico-explicativos. Esta relación existente entre estrategias lingüísticas de dominio específico y el

desarrollo de estrategias metacognitivas de dominio general, evidencia el cumplimiento de otro de los objetivos específicos que nos propusimos y, muestra en términos de Karmiloff-Smith (1994,2000) la relación de recursividad entre procesos de distintos dominios.

Consideramos un aporte de esta investigación la nominación explícita de las estrategias de dominio específico (ver 2.3) y de dominio general que implica la escritura (ver 1.2.), ya que las fuentes bibliográficas rastreadas dan cuenta de ambas en el campo de la comprensión lectora (Van Dijk, 1980,1983, 1998, 2001; León y otros, 2003; García Madruga y otros, 1995; 2006 y 2006b), pero no en el de la producción.

Sin embargo, como lo fundamentamos a lo largo de esta investigación, las perspectivas socio-cognitivas para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y metacognitivas que requiere la escritura de textos, no son implementadas en los dos manuales de Lengua analizados, ni explicitadas como contenidos en el currículum oficial.

La escritura de textos académico-explicativos asume un rol protagónico como estrategia metalingüística y metacognitiva, porque permite el dominio y la reflexión consciente de los modos de producción, organización y transmisión de los conocimientos que se vuelcan en los textos académicos. Para explicitar los procedimientos y estrategias lingüísticas que demanda este proceso a nivel léxico, sintáctico, semántico, discursivo y pragmático, ponderamos la investigación de Zamudio y Atorresi (2000), que también nos permitió articular el estudio de la explicación con las perspectivas lingüísticas acerca del texto (De Beaugrande y Dressler, 1997), y socio-cognitivas con relación a la escritura (Vigotsky, 1988; Rivière, 2003).

Recordemos que para Zamudio y Atorresi (2000) el estudio de la explicación comprende dos planos: uno interaccional y otro lógico- cognitivo que remiten, el primero al discurso y el segundo a un esquema o estructura global prototípica que involucra razonamientos lógicos. Para caracterizar esta estructura u organización textual prototípica, las autoras se basan en el

modelo de Adam (1999, 2000, 2006), quien caracteriza a la secuencia explicativa prototípica (ver 2.5. y 3.2.) a la par que la vincula con las nociones de texto, enunciado y género.

Por otra parte, si bien en los C.B.C. de la Ley Federal de Educación, como en los dos manuales que analizamos se hace referencia a la exposición y a la explicación como tipos textuales, a través de los términos superestructura, trama, o andamiaje, el enfoque que desarrollan no atiende a la noción de tipo textual entendido como esquema cognitivo-discursivo. En ambos casos se alude a la organización exterior o representación lingüístico-discursiva que percibimos de la forma material que adoptan los textos. En términos de las teorías lingüísticas analizadas, tanto los manuales como los C.B.C., refieren a la exposición y la explicación como géneros discursivos producto de prácticas comunicativas socio-históricas.

Tal como historiografiamos en 3.6. y luego relacionamos con el discurso didáctico en 3.8., la enseñanza y el aprendizaje de la explicación se articula con los enfoques didácticos de la disciplina Lengua, y por tanto se atiende especialmente a su dimensión comunicativa. Así, los dos textos de Lengua seleccionados dan cuenta de esta realidad ejemplificada en 3.2. y 3.3., ya que focalizan en la enseñanza de géneros discursivos y, no desarrollan propuestas que muestren cómo se elaboran y ejecutan en un texto o género discursivo determinado, los procedimientos lingüísticos específicos de su organización discursivo-textual. En otras palabras, los modelos de composición escrita descritos en 2.3. y 2.4., De Beaugrande y Dressler, 1997; Bereiter, y Scardamalia, 1983; Flower y Hayes, 1996, no han sido objeto de una transposición didáctica a partir de las teorías lingüísticas que los sustentan.

Para concluir, y tal como lo expresamos en 3.8., el aprendizaje explícito, consciente, y reflexivo de los procedimientos y las estrategias de dominio específico y general que intervienen en los procesos de escritura de textos académico-explicativos, tipo textual paradigmático por los razonamientos que conlleva, permite al alumno modificar su comportamiento cognitivo: de repetidor pasivo a sujeto activo, constructor y reconstructor de

conocimientos académicos. Asimismo, destacamos que aún cuando se plantee la enseñanza de géneros discursivos o de los textos como productos, debería también plantearse la enseñanza de los procedimientos y estrategias que generan dicho producto.

Esta concepción permite una revisión de los objetos Lengua y Escritura como objetos epistemológicos susceptibles de ser enseñados y aprendidos, tal como lo describimos en 1.3.

El lenguaje como sistema representacional es una consecuencia directa de la escritura que no es la transcripción del habla oral, sino que la representa a partir de signos lingüísticos y extra-lingüísticos-los signos de puntuación y otros dispositivos gráficos- que deben tratar de traducir no solo lo que se dijo, sino la intencionalidad con que fue dicho. Por lo tanto, la escritura simboliza los aspectos representacionales y metarepresentacionales del lenguaje a través de sus tres dimensiones: epistémico-estructural, cognitiva y social.

El surgimiento de los géneros académicos se vincula históricamente con los modos sociales de transmisión de los conocimientos a través de la lectura y la escritura y, las distintas funciones que tuvieron los textos desde su invención.

Finalmente, y para concluir, hacemos nuestras las palabras de David Olson que integran las tres dimensiones del lenguaje y la escritura descritas en esta investigación:

*“La mente es, en parte, un artefacto cultural, un conjunto de conceptos formado y modelado en el contacto con los productos de actividades letradas. ... La invención de estos artefactos puso un sello imborrable en la historia de la cultura; aprender a enfrentarlos pone un sello imborrable en la cognición humana.”* (Olson, 1998; p. 310).