

Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura¹

Language Linguistics: Towards a Writing Pedagogy

Alfonso Cárdenas Páez*

Resumen

En este artículo se discute el papel pedagógico de los enfoques sistemáticos del lenguaje y se propone, con base en una investigación, la necesidad de repensar la naturaleza y funciones del lenguaje con el fin de fundamentar la formación educativa basada en cuatro procesos pedagógicos: pensamiento, interacción, lectura y escritura. En concreto, se centra en la importancia que las competencias de pensamiento tienen en el desarrollo de la escritura.

Palabras claves:

Educación y lenguaje, pedagogía del lenguaje, didáctica del lenguaje, didáctica de la escritura, escritura y educación.

Abstract

This paper discusses the pedagogic function of the systematic approaches to language teaching and didactics it takes into account the results of some research to rethink the nature and the functions of language, in order to support the pedagogical development based on four processes: thought, interaction, reading, and writing. It focuses on the importance of thought competences in the development of the skill of writing.

Keywords:

Education and language, language Pedagogy, language Didactics, writing Didactics, writing and education.

Artículo recibido el 20 de octubre de 2006 y aprobado el 30 de abril de 2007

* Profesor de planta e investigador del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia, acardena@pedagogica.edu.co.

¹ Este artículo se fundamenta en la investigación DLE-033-99, patrocinada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN-CIUP.

Introducción

Los enfoques teóricos de las ciencias del lenguaje constituyen, sin lugar a dudas, uno de los factores negativos en la aplicación pedagógica de los principios que los caracterizan. Desde el punto de vista del estructuralismo, principios como los de texto, formalismo, inmanencia, sistema, estructura, inducción, etc., si bien contribuyeron a la lingüística pura, no trajeron beneficios semejantes en la pedagogía de las lenguas. Algo similar ocurrió la gramática generativa transformacional, cuyos principios, excepto el de competencia, aún no rinden suficientes frutos educativos. En general, esta concepción sistemática, centrada en modelos ajenos al contexto, conducen a una práctica pedagógica basada en la *enseñabilidad*. Tal perspectiva metalingüística, fuerte y universal, soporta el trabajo abstracto de las habilidades, genera posiciones didácticas fundadas en objetivos y resultados, propone la transparencia significativa y acude a la simplicidad y coherencia formales, eludiendo los contextos funcionales del uso discursivo del lenguaje y desfavoreciendo los procesos de aprendizaje relacionados con el sentido y los valores.

Este es el marco de las preocupaciones que ha impulsado la investigación que, desde hace dos décadas, se lleva a cabo en Colombia, donde existe un gran interés en modelos y enfoques contextuales que contribuyan a mejorar la calidad educativa para enfrentar con otras herramientas los retos del desarrollo social colombiano. Una de esas investigaciones se conoció en nuestro medio con el nombre de *Enfoque semántico comunicativo*, que infortunadamente se desarrolló poco y luego se abandonó, sin evaluación previa. Otra es la que hemos denominado *Marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del lenguaje* que, desde 1995, se origina en los programas de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional; de ella aparecen indicios intertextuales en la primera versión de los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*, que promulgó el Ministerio de Educación Nacional en 1998.

En la línea de pensamiento de la segunda investigación, soporte de lo que aquí proponemos, es nuestra tarea repensar y definir los fundamentos *epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos*

del lenguaje para darle coherencia a la enseñanza, a partir de la discusión sobre su naturaleza pedagógica y sus funciones y los procesos pedagógicos de pensamiento, interacción, lectura y escritura, más las competencias pertinentes a cada uno de ellos. El propósito específico es formular algunos criterios didácticos sobre la relación entre el pensamiento y la escritura, y su aplicación en diferentes niveles de la educación formal.

En esa dirección, en este artículo se pretende consolidar una *pedagogía* que, sin desconocer la tradición de los estudios lingüísticos, pueda construir un marco coherente que soporte la enseñanza del lenguaje desde la perspectiva del sentido.

Fundamentos del lenguaje

Se considera que el lenguaje es un fenómeno de sentido, cuya naturaleza semiodiscursiva garantiza el conocimiento y la interacción. Desde el punto de vista semiótico, el sentido se organiza en torno a *signos, códigos* y textos. En cuanto discurso, se conforma alrededor de textos en contexto que dan lugar al *interdiscurso* y al *antidiscurso*.

Con respecto al proceso cognitivo, el lenguaje es una *mediación dialéctica y analéctica* que construye sincretismos o síntesis de conocimiento, ya sea a través de imágenes (analógica) o de conceptos (lógica). En relación con la interacción, el lenguaje garantiza el intercambio social y el trato interpersonal dentro de ámbitos (lugares de encuentro) que soportan el *ser* y el *hacer* humanos en contextos sociales, históricos y culturales; ámbitos y contextos configuran, por igual, la *fenomenología* del sentido y apuntalan la construcción de actitudes y valores.

Visión de mundo y cultura

El sostén fenomenológico del sentido es la *visión de mundo*. Este marco sociocognitivo, nocional, conceptual y valorativo aglutina las relaciones que el hombre contrae con el *mundo* –sociedad, cultura e historia–, con su propio *yo* y con los *demás*. En su interior, la persona inscribe y realiza prácticas vitales y construye el ideario regulador de su actividad cotidiana; generalmente, la visión de mundo estructura las bases del desarrollo integral humano.

El desarrollo humano es una construcción que muestra varias facetas culturales: *simbólica, industrial, institucional, ideológica y valorativa*. En este sentido, se entiende que la cultura es la morada o residencia donde el hombre puede vivir humanamente, o el conjunto de instituciones, industrias, experiencias, ideas, imaginarios, simbolismos y valores producidos por el hombre de manera histórico-social, con el fin de habitar el mundo humanamente. La cultura es, por eso, el contexto donde transcurre el mundo de la vida y el hombre obtiene garantías de identidad social, de pertenencia a grupos, de ejercicio de sus derechos, de reconocimiento de deberes. Así, conforma redes significativas mediante las cuales el hombre confiere sentido a lo que es, sabe, hace, puede, cree y quiere. La cultura es, entonces, el territorio del sentido o el conjunto de representaciones por medio del cual se organizan los estilos de conocer e interactuar y se pronuncia la racionalidad dialógica.

En esta dirección, la cultura, como manera de adaptar y transformar la realidad y conferirle sentido a la vida, es una mediación semiótica entre el hombre y la naturaleza con función expresiva. Sus dimensiones *simbólica, industrial, institucional, ideológica y valorativa* constituyen territorios donde se ejerce el sentido. La comprensión simbólica e imaginaria de la intersección del hombre con el mundo; su transformación industrial a través de las técnicas, las artes y las ciencias; la configuración de principios, reglas y normas que regulan la acción social, y la adopción de actitudes y valores que expresan los conflictos de sentido frente a la realidad, son formas como se reconstruye la existencia social e histórica del hombre, lo que supone ámbitos donde se desempeñan los papeles y cobra sentido la existencia.

Para expresar tal diversidad humana, el lenguaje se convierte en la principal mediación y en sistema organizador del sentido que las comunidades otorgan al mundo que habitan, de acuerdo con grados de reconocimiento y participación en la diversidad cultural que de allí surge. Esta diversidad, resultado del interdiscurso, exige confrontar teorías globales y locales para configurar síntesis plausibles que sirvan

de apoyo a la comprensión del sentido y de soporte a la pedagogía del lenguaje.

Campos semióticos del sentido

Aunque ha sido tradicional concebir el lenguaje desde la lógica, esto no ha sido suficiente; ahora, la puesta en escena del sentido nos descubre el ámbito analógico o imaginario. Los argumentos a favor de este reconocimiento son varios, entre los cuales mencionamos la teoría de la especialización de los hemisferios cerebrales; las tesis críticas sobre la racionalidad dialógica; la propuesta sobre el pensamiento divergente y convergente; las ideas acerca de división tripartita del pensamiento en analítico, crítico y creativo; la teoría de las inteligencias múltiples y el pensamiento complejo.

Pasando de largo sobre estas teorías, se puede afirmar que el cerebro se especializa en el manejo del sistema lógico, cuya base verbal y gramatical está referida al pensamiento categórico y conceptual como “reino hegemónico de la razón humana”. Pero, de igual manera, se atestigua el ejercicio analógico¹, integrado por regiones imaginarias como la mágica, lúdica, mítica, competitiva, mística, estética, axiomatica y su afinidad con las fantasías de vínculo interpersonal. En este caso, la supremacía concierne a la imagen y su operación fundamental es la superposición, en contraste con la diferenciación como operación característica del pensamiento lógico².

Los sistemas de conocimiento que se derivan de dicha especialización multiplican las relaciones entre semiosis y representación; esto implica adoptar una actitud crítica frente a la tradición lógica que se haga eco de la crisis del logocentrismo³ y,

¹ Esta base analógica es fundamental en el juego del razonamiento desde la probabilidad a la posibilidad hasta la verosimilitud; de hecho, es importante en las inferencias abductiva y transductiva, donde la analogía trabaja sobre funciones y relaciones entre términos.

² Decir lógico alude a la verdad y a la falsedad, a lo formal y abstracto, a lo analítico y sistemático, a lo objetivo y a lo plenamente demostrado o comprobado.

³ Contra el logocentrismo o pretensión racional del *logos* y del lenguaje verbal (fonocentrismo) se han pronunciado numerosos teóricos, entre los que, podemos mencionar a Derrida (1978), Eco (1974-1977), Dörfler (1969), Vattimo (1985), etc. Tales pronunciamientos indican que la crisis logocéntrica es la crisis de la razón, de la verdad y de

sustentada en los estudios cognitivos y semióticos, amplíe el marco de la representación y del sentido. El propósito es superar la transparencia del significado y, por consiguiente, su identificación con el concepto para que, al tomar distancia de la realidad, la verdad y la objetividad, se abran las puertas a una educación al margen del dogmatismo y los prejuicios, destinada a formar niños y jóvenes abiertos al cambio, analíticos, críticos, responsables, participativos y tolerantes frente a los puntos de vista de los demás.

Aparatos y poderes discursivos

Las consideraciones previas implican admitir, más allá del sistema gramatical, la existencia de aparatos y poderes discursivos que enriquezcan los niveles de representación del sentido. Desde el punto de vista semiolingüístico (Charaudeau, 1983), existen cuatro aparatos –*argumentativo*, *enunciativo*, *narrativo* y *retórico*–, cuya función es configurar los modos de decir del lenguaje. El argumentativo sustenta las opciones significativas con respecto al mundo; el enunciativo personifica las relaciones de los agentes discursivos con el lenguaje y el conocimiento; el narrativo presenta los sucesos y acciones particulares del quehacer humano en el mundo; por último, el aparato retórico encarna las operaciones que el lenguaje efectúa sobre sí mismo con miras a aumentar su carga expresiva.

Por su parte, los poderes dan color a las relaciones del hombre con el mundo, con la sociedad y consigo mismo con respecto a lo primero, el lenguaje confiere sentido a lo objetivo, funcional y útil, de modo que el mundo significa en razón del encuentro del hombre con lo real y sus dimensiones: tiempo, espacio y movimiento, con el poder de la información y sus dominios, con la experiencia humana soportada en el saber diferencial sobre la realidad construida racionalmente. Entonces, cuando el hombre conoce el mundo dentro de límites de la razón, se encarga de la construcción de la cultura

la objetividad como representación única del pensamiento lógico a través del lenguaje verbal.

material, de la civilización y de gran parte de los objetos de bienestar que, a lo largo de la historia, se conocen como progreso.

A distancia de lo objetivo y en función del yo, el hombre fractura los límites del mundo a través del ejercicio del poder mágico, creador, poético, expresivo y estético del lenguaje; gracias a este poder, se irrigan de sentido diversos estratos del saber y el quehacer humanos: los mitos, los ritos, la magia, la brujería, hasta la religión y el arte; así mismo, se nombra el mundo y se vertebra la creación poética donde actúan por igual imaginarios, símbolos, valores e ideologías.

En relación con el poder social e ideológico, el lenguaje es el instrumento regulador de las relaciones entre los hombres; el *encuentro*, la *petición*, el *ofrecimiento*, el *saludo*, la *despedida*, la *felicitación*, la *dedicatoria*, el *vituperio*, el *ultraje*, el *perdón*, el *compromiso*, la *apuesta*, el *juramento*, la *condolencia*, la *amistad*, la *orden*, la *obediencia*, el *consejo*, etc., dependen de la palabra. Ésta aproxima o separa, reconcilia o enemista, entroniza o profana. De ahí, el control que ejercen las reglas de comportamiento, la urbanidad y la etiqueta.

Con todo, ni los poderes ni los aparatos funcionan de manera independiente; se superponen de diferentes modos, como lo indica la palabra “mundo”, utilizada varias veces en este texto. El mundo no es la realidad a secas. Es, como lo afirmó Bajtín (1986), realidad conocida y valorada, en cuya faz se graban las huellas de lo humano. En la construcción interactiva (producción e interpretación) del sentido, coinciden los poderes y aparatos del lenguaje, las funciones del lenguaje, las competencias, el intercambio de roles, el manejo temático y las tareas comunicativas. El nivel de conciencia sobre la complejidad de estos mecanismos es fundamental para la pedagogía del lenguaje.

Funciones del lenguaje

En contraste con el énfasis en la comunicación, y de acuerdo con los presupuestos esbozados hasta aquí, es posible hablar de tres grandes funciones del lenguaje: *significativa*, *comunicativa* y *expresiva*.

Estas funciones ponen en escena el sentido según los vínculos del hombre con el mundo, consigo mismo o con la sociedad.

La función significativa, tanto en su dimensión lógica (objetiva, verdadera, conceptual) como analógica (imaginaria, simbólica, lúdica e ideológica), garantiza la labor pedagógica del lenguaje en cuanto a las estructuras, las operaciones y los procesos cognitivos que inciden en la conformación del sentido. La función comunicativa soporta las reglas que rigen las prácticas intersubjetivas acerca del trato personal, la interacción social y las relaciones ético-discursivas entre las personas. Por último, la función expresiva se refiere a la dimensión interior (emotiva, estética, sentimental y valorativa) del lenguaje que modifica el contenido informativo y lo refiere a las maneras de apreciar, juzgar y valorar, o de expresar puntos de vista en concordancia con vivencias, afectos, emociones, sentimientos y actitudes ante el mundo vivido y compartido con los demás.

Esta función triádica, aplicada de manera concertada en el discurso, precisa diversos énfasis en lo referente al sentido y las modalidades del saber, los puntos de vista, los propósitos y las estrategias discursivas que apuntalan los procesos pedagógicos de pensamiento, interacción, lectura y escritura.

La escritura como proceso pedagógico

A tenor de lo dicho, la escritura es uno de los procesos pedagógicos del lenguaje en los que los maestros deben poner especial interés. Como práctica discursiva, obedece al uso consciente, reflexivo y controlado del lenguaje para generar texto en ausencia de contexto. Por eso, no se puede olvidar su relación con el pensamiento⁴; este olvido ha motivado la adopción del texto como pretexto en la enseñanza,

⁴ De hecho, también está ligada a la interacción según se desprende de los mecanismos que conforman la situación de escritura como actividad diferida, distanciada y controlada. Al lado de la ausencia de receptor, contexto y paralenguajes, la escritura ha de prever imaginativamente receptores y contextos múltiples de lectura, siendo su destino mediato la interpretación; a la par, al ser sus mensajes diferidos, debe implicar el contexto y su lector y, en últimas, someterse al alto grado de desarrollo psíquico de la actividad intelectual, desde la coordinación de acciones y movimientos, hasta el manejo de las coordenadas espaciales, y de allí, hasta la compleja red de factores perceptivos, lógicos e imaginarios vinculados a ella.

situación que, de nuevo, se hace eco del principio de transparencia significativa y de la lógica reductora del sentido a lo puramente conceptual. A esto se agregan cierta incompreensión de la diferencia entre *redacción*, *composición* y *escritura*, y la reducción metodológica a una habilidad por fuera de contexto, sometida a los resultados inmediatos previstos a través de los objetivos.

Señaladas estas dificultades, llaman la atención tres aspectos concernientes a lo propuesto hasta aquí: la *naturaleza* de la escritura, la *producción* de texto y las *estrategias* para su docencia.

En cuanto a la naturaleza, la escritura es un proceso discursivo de *transcodificación*, *distanciamiento* y *metacognición*. Lo primero se refiere a la manera como la escritura condensa los factores discursivos y los reduce al código escrito; tal faceta la convierte en un mecanismo compensatorio de ausencias contextuales y paralingüísticas, compensación cuyos efectos son la mayor explicitud, complejidad y elaboración. Por su parte, el distanciamiento supone la elección de diversas formas de representación –abstracción, generalización, analogía, semejanza, coexistencia, simultaneidad, sucesión, indexación, implicación, existencialidad, presuposición, etc.,– que reten la competencia del lector y provoquen su reflexión en procura del sentido, al cual se ha de acceder por medio de la estructura informativa, los propósitos comunicativos, los puntos de vista y la perspectiva, factores que, a menudo, no son explícitos en los textos. Finalmente, la escritura exige reflexión y control metacognitivos que la intervienen y la transforman en “conciencia de la forma” (Barthes, 1974).

En razón de lo dicho y según principios psicolingüísticos (Clark & Clark, 1976), la producción textual escrita debe atender a dos etapas: *planeación* y *ejecución*. En cuanto a la primera, el plan discursivo dispone los contenidos de orden proposicional, temático e ilocutivo, tres elementos que, a decir verdad, no hacen justicia a la complejidad del fenómeno enunciativo⁵. Con respecto a la ejecución,

⁵ Sería necesario postular, además, el punto de vista, la modalidad, la perspectiva, el estilo, el tono, la audiencia, etc., como otros factores

y para no caer en diferenciaciones insulsas, se podrían identificar tres etapas: la redacción de carácter formal-gramatical, la composición de naturaleza retórica-creativa y la escritura como conciencia histórica, ideológica y formal del texto escrito⁶.

Saber pensar la escritura

Con base en estos elementos, es factible proponer algunas estrategias que superen la tradición alfabetizadora y *dictatorial* de la escritura, y que toquen factores cognitivos y textuales propiamente dichos. Entre los primeros, citaremos los mapas conceptuales, el campo semántico, el itinerario figurativo, la configuración discursiva, las presuposiciones, los marcos de conocimiento, etc.; entre los segundos, mencionamos el plan temático, el enunciado tópico, la modalidad, el punto de vista, la estructura de información, la cohesión, la coherencia y las operaciones discursivas. Un tercer elemento apunta a los aparatos discursivos, en especial al argumentativo, cuya contribución es definitiva en la producción escrita. Esto no deberá ocultar la necesaria participación de los procedimientos discursivos de condensación y expansión que podrán aplicarse en cada uno de los casos.

Como no es posible abordar todos los factores, a manera de ejemplo tocaremos tres de ellos; el primero es la *estructura de información*, que incorpora, desde un punto de vista cognitivo, lazos significativos con respecto a la información que se tiene y el conocimiento del mundo que se procura. Tal relación no surge por sí misma; es producto de *operaciones* discursivas que reflejan el saber-pensar de la escritura y la convierten en significativa cuando atiende a varios factores: 1) es promesa para el lector de que la información suministrada se referirá al tema; 2) soporta el compromiso de que se hablará dentro del marco previsto; 3) configura un contrato de reconocimiento de que autor y lector comparten

que inciden en el plan textual y que afectan el tipo de estrategias y contratos discursivos (Charaudeau, 1983), y la estructura y tipo de texto que surja de la puesta en escena de esos mecanismos.

⁶ Esto podría entenderse en referencia al monitor de Cassany (1994).

cierta información; 4) es una señal de que se va a proponer algo nuevo.

En este nivel, la estructura temática (tema-remata)⁷ parte del tema como factor textual que forma parte de la competencia del *hablante*, lo que no deja de plantear dificultades para su definición; a veces, aparece literalmente en el texto; otras, se confunde con el sujeto o con el marco de conocimiento, presentando mayor dificultad cuando en el texto aumentan los índices de *indeterminación*.

En efecto, el tema es una unidad plural que actúa como punto de partida de la información; es aquello de lo que se habla y constituye información vieja, conocida o compartida por escritor y lector; es la unidad de base que desencadena la información del texto; unidad creadora del referente textual; o, por último, es información recuperable en los marcos de conocimiento que sirven de contexto al sentido. Entretanto, el remata será la unidad de información nueva, no conocida o no compartida; la unidad que recibe el foco o el énfasis informativo; la unidad de información aseverada o la que restringe, selecciona o contrasta información relativa al tema.

El segundo factor apunta a los órdenes lógico y analógico de las operaciones discursivas. En el orden lógico, podemos mencionar las siguientes: conceptualización, definición, identificación, diferenciación, análisis, división, clasificación, comparación, ejemplificación, ilustración, descripción, temporalización, etc. En el orden analógico, aparecen condensación, analogía, transducción, interacción, implicación, permutación, repetición, superposición, reducción, simbolismo y mistificación.

⁷ La estructura temática forma parte de la *estructura de información*, compuesta, además, por la de marco/inserto y por la gramatical de sujeto/predicado. Por ejemplo, la de marco-inserto puede asimilarse al punto de vista o ángulo desde el cual se establecen límites a la información que se va a proveer. El marco fija la extensión del tema y formula la promesa acerca de cuánta y cuál es la calidad de la información que se suministrará. El marco es el entorno enunciativo que circunscribe lo que va a decirse y esto último será el inserto. Esta relación muestra los vínculos estrechos que hay entre los niveles de análisis semiótico del lenguaje y la necesidad de integrarlos en su comprensión. Como se ve, la organización de los enunciados siguiendo estas estructuras pertenece al componente retórico de la lengua que relaciona estrechamente las formas gramaticales con las estrategias textuales, situación que no es gratuita, sino motivada por el desarrollo temático.

Estas operaciones, en cuyo funcionamiento no se pueden pasar por alto las *estructuras cognitivas*⁸, complementan las *analíticas*, entre las cuales cabe mencionar las siguientes: identificación de componentes, manejo de conceptos según su intención y extensión, categorización (conceptos extensivos), definición de componentes, división del todo en sus partes, clasificación de elementos según relación, comparación, contraste, causalidad (lógica, física o psicológica), ejemplificación de casos, ilustración, descripción de funciones y niveles, identificación de origen y contextos de funcionamiento, descripción de procesos, etapas y factores influyentes, transformaciones del objeto.

La utilidad de las operaciones es pertinente si consideramos que la escritura como proceso discursivo antes que un saber/hacer es un saber/pensar, planteamiento acorde tanto con las propuestas cognitivas como con la mirada sobre el lenguaje hecha desde la acción.

Queda por considerar un tercer factor, cuyo relieve cognitivo es decisivo en la escritura: la argumentación. Además de estar implicada en la concepción de uno de los aparatos discursivos del lenguaje, la argumentación adopta las tres direcciones de la causalidad presentadas con anterioridad: es demostrativa cuando tiene pretensiones sobre la validez de una tesis con fundamento en la deducción como sistema explicativo atribuible a la causalidad formal. Verificativa cuando tiende a la verdad y la explicación de los hechos recurre a la inducción sustentada en la causalidad física. Y, por último, argumentativa en propiedad, según se oriente a persuadir de la razón o conveniencia de un hecho y a buscar la adhesión a una determinada tesis. Esto significa que la argumentación fluye entre diversos planos del sentido.

En consonancia con lo anterior, el impacto de la *argumentación* en la pedagogía de la escritura

adopta tres direcciones. La primera se orienta hacia el razonamiento con base en *estructuras cognitivas*; la segunda se alimenta de la dinámica, la cohesión y la conexión textuales, y la tercera se inspira en las operaciones discursivas.

El razonamiento es la capacidad para sistematizar, modelar, categorizar, establecer y descubrir los nexos funcionales y formales entre objetos y propiedades de objetos, establecer puntos de vista y operar con esos elementos. Existe, pues, un tipo de argumentación cuyo horizonte se abre hacia relaciones de conjunción, disyunción, contraste, oposición, causalidad y a distintas maneras de ser de las estructuras: adición, asociación, reciprocidad, implicación, condición, consecuencia, finalidad, motivo, hipótesis, etc. Este primer tipo apunta a las diversas formas del *razonamiento* que requieren demostración o prueba.

Por su lado, una segunda forma de la argumentación se atiene a las facetas textuales mencionadas que apuntan a la *composición*, ya sea que obedezca a la dinámica temporal, a las conexiones que denotan la secuencia de hechos, a la organización temática, al propósito ilocutivo o al punto de vista del autor con respecto a los componentes textuales. En fin, a la referencia diafórica⁹ del texto o a la organización taxonómica del discurso mediante esquemas, tablas, listas, resúmenes, etc.

El tercer tipo depende de las operaciones discursivas y se apoya en acciones mentales como la observación, la división, el análisis, la inclusión, la gradación, la comparación, la descripción, la ejemplificación, la metáfora, la analogía, la superposición, la identificación, la repetición, la reducción, la mistificación, etc., según ya se mostró.

En conclusión, las formas que adopta la argumentación apelan a recursos del razonamiento, así como a la estructura textual y a las operaciones discursivas para conferir validez a la sustentación o a la refutación de las bases del conocimiento o de la acción humana. Como se ve, los nexos con el

⁸ En la producción de sentido, interesa tener en cuenta las estructuras cognitivas centradas en relaciones de sentido como género/especie, causa/efecto, objeto/cualidad, sujeto/acción, acción/proceso, particular/general, abstracto/concreto, semejanza/diferencia, combinación/disociación y negación/afirmación. Igualmente, resulta necesario mencionar la *sistematización*, en cuya conformación concurren categorías, relaciones, análisis, modelos y esquemas.

⁹ Es uno de los mecanismos mediante los cuales los textos manifiestan el poder referencial, tanto en el sentido intensivo como extensivo de los conceptos.

pensamiento y el discurso consolidan, por una parte, las tesis expuestas en este trabajo. Por otra, respaldan la visión integral de las formas lógica y analógica así como las diferentes facetas analítica, crítica y creativa del pensamiento, según el marco semiodiscursivo formulado al comienzo de este trabajo.

Hacia una pedagogía de la escritura

Teniendo en cuenta que los maestros ya no podemos apoyarnos en una didáctica parametral¹⁰ y que la enseñanza debe orientarse al desarrollo de competencias, algunas sugerencias salen al encuentro con el fin de propiciar verdaderos procesos de escritura.

Por eso y a manera de ilustración, proponemos varias *operaciones argumentativas* que pueden contribuir al mejoramiento de las competencias de escritura. Entre ellas, cabe destacar las que soportan la sustentación y denotan capacidades para apoyarse en el criterio de autoridad o en la opinión calificada de expertos; las que sustentan un planteamiento con base en la frecuencia de una opinión o en el mayor número de observaciones; las que recurren a creencias, simbolismos e imaginarios propios de una colectividad, en favor de una tesis; las que aducen datos de fuentes reconocidas o permiten establecer nexos de sucesión, coexistencia o sincretismo entre factores; las orientadas a desambiguar un término o darle mayor claridad al discurso; el aprovechamiento de la cita textual o contextual en favor de una tesis; la utilización de principios de análisis complejo y la formulación de ‘constructos’ modélicos; la explicación de un planteamiento a la luz de una teoría consolidada; la realización de recortes epistemológicos

para abordar un tema o un objeto de conocimiento, o la capacidad para evitar malas interpretaciones o distorsionar la información.

Otras apoyan la refutación y sirven para mostrar que se utiliza un concepto o categoría de manera ambigua; para descubrir contradicciones en el camino de las premisas a las conclusiones; para manifestar que las conclusiones de un estudio son falsas o incoherentes con lo tratado; para sostener que se falsea una teoría o se la malinterpreta; para establecer que las aplicaciones rebasan las posibilidades de una teoría.

Conclusiones

De acuerdo con los planteamientos previos, se concluye que la escritura es un proceso complejo con nexos estrechos con las formas lógica, crítica y creativa del pensamiento; asimismo, obedece a prácticas interactivas que, basadas en la situación de escritura, tienden a transcódicar el sentido para llenar los vacíos contextuales que se generan desde la misma situación.

Esta concepción exige replantear la concepción de lenguaje en razón de que los modelos sistemáticos, además de extraños al contexto, se han mostrado insuficientes en la práctica pedagógica debido a su formalismo; requiere, además, poner en escena los marcos de la semiosis y el discurso, así como del conocimiento y la acción, todos ellos necesarios para mejorar los procesos pedagógicos del lenguaje.

La concepción de lenguaje formulada y los procesos pedagógicos resultantes requieren una pedagogía compleja capaz de cubrir varios frentes. En primer lugar, dicha pedagogía debe basarse en principios y apuntar a procesos de distinto orden; eso implica renunciar a la pura teoría y dar crédito a la formación permanente de los estudiantes, al margen de los índices de fragmentación disciplinar del lenguaje. En segundo lugar, debe apuntalar los procesos de formación de la personalidad desde una visión orientada al desarrollo de contenidos y valores en los campos cognitivo, ético y estético; asimismo, debe aprovechar la práctica discursiva como marco ideal de los procesos de producción e interpretación del sentido.

¹⁰ La didáctica parametral tiende, entre otras cosas, a concebirse como recetario para “dictar” clase o preparar la lección; fundamentarse en la visión disciplinar; imponer la tarea de escribir; creer que “todo vale”; aceptar que el maestro enseña y el estudiante aprende; utilizar el aula como espacio de encaprichamiento de la infatuación de la razón pura; considerar al maestro como única fuente de saber; no discutir su autoridad; mantener la exposición como estrategia didáctica; sostener que el aprendizaje se logra mediante la imposición de tareas al estudiante. Cf. A. Cárdenas (2004b). “Literatura y pedagogía del sentido”. Ponencia leída en Seminario-coloquio “La Didáctica de la Lengua Materna, de las Lenguas Extranjeras y de la Literatura”, celebrado en la Universidad del Valle (Cali, Colombia), entre el 26 y el 28 de noviembre de 2004, p. 11.

Por último, dicha pedagogía debe ser cognitiva, constructiva, reconstructiva e interactiva; es la consecuencia que se desprende de la perspectiva del conocimiento y del pensamiento descrita y de la conciencia metacognitiva, controlada y deliberada de los aprendizajes en que se debe involucrar a los estudiantes, así como de la promoción de la participación, del diálogo y de la responsabilidad con que cada cual debe asumir su proceso educativo.

Este paso lo ha dado la educación colombiana; sus bases se inspiran en la investigación que se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional y cuentan con la directriz de y desarrollan los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Más allá de las cuatro habilidades tradicionales, los procesos pedagógicos del lenguaje deben obedecer a una mirada holística sobre el pensamiento, la interacción, la lectura y la escritura. 

Bibliografía

- Barthes, R. (1974). *El grado cero de la escritura. Nuevos ensayos críticos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. (1989). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cárdenas P., Alfonso (1997). "Hacia una pedagogía integral del lenguaje", en *Folios*, N°. 7. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 33-42.
- _____. (1998). "Un marco semiodiscursivo y socio-cognitivo para la enseñanza del español" (Informe de investigación). Bogotá: UPN-Ciup, 250 pp.
- _____. (2000a). "Naturaleza semiótica del pensamiento y enseñanza del lenguaje", en *El oficio de investigar: educación y pedagogía hacia el nuevo milenio*. Bogotá: UPN-Ciup, pp. 189-224.
- _____. (2000b). "Interpretación, argumentación y competencias del lenguaje", en *Folios*, N°. 11. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 52-65.
- _____. (2000c). "Principios para una pedagogía de la lectura y la literatura", en *Didaskalia*, No. 12, Julio, pp. 51-64.
- _____. (2004a). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2004b). "Literatura y pedagogía del sentido". Ponencia leída en seminario-coloquio "La didáctica de la lengua materna, de las lenguas extranjeras y de la literatura". Cali, Colombia: Universidad del Valle, noviembre, 12 pp..
- Charaudeau, Patrick (1983). *Langage et discours - Éléments de semiolinguistique*. Paris: Hachette.
- Clark, H. & Clark, E. (1976). *The psychology of language*. New York: Prentice Hall Jovanovich.
- Coulthard, Malcolm (1993). *An Introduction to Discourse Analysis*. New York: Longman.
- Derrida, Jacques (1978). *De la gramatología*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz, Álvaro (1989). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Lealón.
- _____. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dijk, Teun van (2000). *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, Umberto (1974). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.
- _____. (1977). *Tratado de semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Ferreiro, E. & Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Jurado, Fabio y Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- López, J. Nelson (1996). *Modernización curricular de las instituciones educativas*. Bogotá: Editorial Libros & Libres, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (1998/99). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Oñativia, Óscar (1978). *Antropología de la conducta*. Buenos Aires: Guadalupe.

Schwebel, M. (1985). “El desarrollo cognitivo”, en *Perspectivas*, Vol. 15, Nº 2, pp.165-183. Unesco.

Varios Autores. (2000). *El oficio de investigar: educación y pedagogía hacia el Nuevo Milenio*. Bogotá: Centro de Investigaciones-Universidad Pedagógica Nacional.

Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigner, Gérard (1982). *Ecrire*. Paris: CLE International.

Zubiría, Miguel de (1995). *Pensamiento y aprendizaje*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.