

Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira, Adriana Silvestri
Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de
formación de docentes primarios
Revista Signos, vol. 39, núm. 60, 2006, pp. 9-30,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013768001>



Revista Signos,
ISSN (Versión impresa): 0035-0451
revista.signos@ucv.cl
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios

Elvira Arnoux
Sylvia Nogueira
Adriana Silvestri
Universidad de Buenos Aires
Argentina

Resumen: Este trabajo se inscribe en una investigación más extensa acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en los institutos de formación docente. Es su objetivo la elaboración de un diagnóstico acerca de las competencias discursivas de los futuros docentes de nivel primario relativas a la comprensión lectora y la producción de textos teóricos expositivo-explicativos. Dentro de estas competencias, el instrumento de evaluación se centra en la comprensión macroestructural y las competencias de escritura necesarias para elaborar una síntesis. Los resultados muestran que el 83.5% de los sujetos no contesta o lo hace incorrectamente, evidenciando escasas estrategias de revisión, falta de sensibilidad hacia las marcas gramaticales y discursivas –en especial las que corresponden a estrategias retóricas de la explicación– y una lectura lineal no integrativa, entre otros problemas analizados. El 16.5% restante resulta correcto, pero muestra habilidades de escritura escasas, evidenciadas en las respuestas altamente reproductivas respecto de la fuente, la construcción de textos poco articulados, la baja cohesión y una insuficiente autonomía explicativa. A partir de las dificultades relevadas se hacen observaciones acerca de los aspectos que debe considerar una pedagogía de la lectura y la escritura en este nivel.

Palabras Clave: Institutos de formación de docentes primarios, habilidades de lectura y escritura, texto teórico, pedagogía de la lectura y la escritura.

Recibido:
27-V-2005
Aceptado:
3-XI-2005

Correspondencia: Elvira de Arnoux (elvira@filo.uba.ar). Tel: (54-11) 43347512 Fax: (54-11) 43432733. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires. 25 de Mayo 221, 1002. Buenos Aires, Argentina.

Theoretical texts macro-structural comprehension and summary rewriting by primary teachers training institutes students

Abstract: This article is part of a wider research on reading and writing teaching at teachers training institutes. The research purpose is to elaborate a diagnose about primary school future teachers' discourse skills at understanding and producing explanatory theoretical texts. In this perspective, the evaluation test focuses on macro-structure comprehension and summary writing skills. Results indicate that 83% of the subjects do not do the task or do it wrongly, which shows they have developed rather few revision strategies, lack recognition of grammatical and discourse marks –specially those connected to explanatory rhetorical strategies- and make linear non integrative readings, apart from other problems that have been analyzed. The 16.5% left turn out to be right, but show scarce achievement of writing skills, evident in the highly reference text reproductive answers, the elaboration of low coherent texts, their low cohesion and insufficient explanatory autonomy. Drawing on difficulties found, recommendations are made for the aspects to be considered by a reading and writing pedagogy appropriate for this superior level of education.

Key Words: Teacher training institutes, reading and writing skills, theoretical text, reading and writing pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en una investigación más extensa acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en institutos de formación docente. Se trata de un "Proyecto trienal de urgencia social" de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, cuyo nombre específico es "Hacia una enseñanza sistemática de la lectura y la escritura en el nivel medio y en el primer año de los institutos de formación docente en zonas con población vulnerable de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense, 2004-2005". El proyecto contempla la intervención pedagógica, ya que cuenta entre sus objetivos la elaboración de un diagnóstico acerca de las competencias discursivas de los futuros docentes y de propuestas –fundamentadas en este diagnóstico– de cambio curricular y actualización de los docentes de la enseñanza superior.

La investigación se organizó en dos partes: la primera consistió en el diseño e implementación de una encuesta sobre las prácticas lectoras de los futuros maestros, y la segunda en el diagnóstico de sus habilidades de comprensión lectora y producción de texto.

Los resultados de la encuesta (en particular las respuestas a las preguntas: ¿Hay alguna/s lectura/s que usted considere que incidió/eron en su elección de la carrera docente? ¿Cuál/cuáles? y ¿Por qué?) permitieron advertir dificultades serias en la escritura de los estudiantes (Arnoux, 2004; Blanco, Axelrud, Bouzas, D'Agostino, Eisner, Lauria & Sacristán, 2005). El diagnóstico se elaboró en el marco de una convocatoria de las autoridades educativas de la Provincia de Buenos Aires. La dinámica adoptada consistió en la realización de un seminario de 64 horas

coordinado por nuestro equipo y con la participación de veinticinco docentes seleccionados a partir de sus antecedentes –muchos de ellos contaban con postgrados o estaban realizándolos– de los institutos de formación de maestros de educación inicial, de maestros primarios y de profesores de lengua y literatura.

Las dificultades en escritura de los estudiantes se evidenciaban en la imposibilidad de desarrollar un texto –el promedio era un renglón y medio de extensión– y en el desconocimiento de los requerimientos de un texto escrito, que se exponía en la falta de autonomía de las respuestas, que resultan incompletas porque es necesario volver a la formulación de la consigna para comprenderlas, la tendencia a distribuir los segmentos en el espacio siguiendo las pautas de la oralidad, los problemas para armar oraciones, articular los segmentos internamente, citar, reconocer la concordancia, emplear la puntuación y usar adecuadamente las mayúsculas, y en las dificultades ortográficas –la mitad de las pruebas tenía como mínimo un error de ortografía– léxicas y de registro. Estas dificultades son semejantes a las que nuestro equipo ha detectado en estudiantes de escuela media de la Capital Federal con escaso entrenamiento en lectura y escritura de textos explicativos como manuales o entradas de enciclopedia (Silvestri, 1997; Silvestri, 2000; Arnoux, Nogueira & Silvestri, 2001; Arnoux, Nogueira & Silvestri, 2004).

La segunda parte de la experiencia –que se expone en este artículo– consistió en la elaboración de un diagnóstico más pormenorizado sobre comprensión lectora y producción de texto teórico, género elegido debido a su presencia significativa en los materiales de estudio de los futuros docentes. Los textos que se encuadran en este género, propio de todas las ciencias y disciplinas humanísticas, se caracterizan por exponer organizadamente los conceptos específicos de un dominio del conocimiento en forma independiente de su aplicación práctica (Martin & Veel, 1998).

Nos centramos en este trabajo en las respuestas a la consigna 3 (ver Anexo), “Sintetice las características fundamentales del constructivismo”. Esta consigna se formuló en función de los objetivos del trabajo, ya que exige una operación crucial para la comprensión del texto: la construcción de la macroestructura. Esta consiste en el contenido global del texto, que se forma mediante la jerarquización de las ideas del texto y la selección –o construcción– de las principales (van Dijk, 1980; Kintsch, 1998). Así, es necesario que se produzca comprensión a nivel macroestructural para que el lector logre producir un resumen del texto.

La consigna, entonces, demanda una operación de resumen (“sintetizar”), que implica una transformación de la fuente, ya que para responder de manera adecuada los sujetos no solo deben seleccionar la información de mayor importancia conceptual del texto, sino también reformular los enunciados originales. Las operaciones de reformulación (Fuchs, 1994), es decir, la capacidad de formular una idea de maneras diversas sin distorsionarla conceptualmente, son indicio de una comprensión flexible, no anclada en la literalidad del texto, y de competencias de

escritura reveladoras de un alto dominio del instrumento verbal (Alvarado & Arnoux, 1999).

Incluimos en este trabajo algunas observaciones –basadas en los resultados de la prueba– acerca de los aspectos que debe considerar una pedagogía de la lectura y la escritura en un nivel superior de enseñanza, como lo son los institutos de formación docente, donde se preparan estudiantes, quienes no solamente acarrean problemas de lectura y escritura de su escolaridad previa (Arnoux, Alvarado, Balmayor, Di Stefano, Pereira & Silvestri, 1996; Di Stefano & Pereira, 1997) sino que, además, cuando egresen, enseñarán a leer y escribir a otros. Es indudable que maestros con competencias tan escasas no lograrán enseñar a leer y a escribir con eficacia a niños de 6 a 12 años y, por lo tanto, las enormes dificultades que los alumnos muestran en este aspecto –diagnosticadas con mucha frecuencia en los últimos años– tendrán pocas posibilidades de revertirse (Goldman, 1997; Johns & Swales, 2002).

1. Metodología

1.1. Participantes

En esta exposición nos centraremos en los resultados de la prueba de comprensión aplicada en institutos de formación de maestros primarios. Estos establecimientos (de carácter terciario no universitario en nuestro país) preparan a los docentes encargados de la enseñanza primaria –también denominada enseñanza general básica–, es decir, el ciclo de escolaridad que corresponde a niños entre 6 y 12 años.

La prueba fue tomada a 73 alumnos que cursan el primer año en estos institutos, transcurrido ya más de medio año desde el inicio de las clases. La edad promedio es de 24 años (mínima: 18; máxima: 48) y la franja de edad más frecuente es la de 21-30 años (44%).

Consideramos que la muestra es representativa, ya que se obtuvieron datos provenientes de establecimientos de 11 distritos de la provincia de Buenos Aires y de distintos turnos.

1.2. Materiales y procedimientos

Se preparó una prueba que propone la lectura de un texto expositivo-explicativo (ver Anexo) y la resolución de una serie de consignas con el texto presente.

El texto, titulado “¿Qué es el constructivismo?”, es una respuesta a esa pregunta, cuestión habitual en las carreras de formación docente, lo cual facilitaría una comprensión adecuada del escrito (Anderson, 1984). Se trata de una adaptación mínima en la que las modificaciones a la fuente se limitaron a acentuar la organización textual original, que cuenta con marcadores

discursivos (“primero”, “segundo”, “tercero”) que ordenan “las características esenciales a toda posición constructivista”. Los párrafos fueron numerados para facilitar las respuestas a las consignas. La dificultad más evidente que pueden enfrentar los estudiantes es el alto grado de abstracción de los conceptos, uno de los principales factores que obstaculiza la comprensión (Freedle, 1997). Sin embargo, el texto en cuestión no presenta dificultades mayores a las de cualquier texto en el que se definen conceptos básicos de estudios introductorios del nivel superior.

La prueba solicitaba datos sobre la institución, la localidad en la que está asentada la escuela, el año y turno que cursa el alumno, año en que finalizó los estudios secundarios y edad. A continuación, se presentó un cuestionario de comprensión sobre el texto propuesto (ver Anexo).

Las consignas promueven que se vuelva reiteradamente sobre el texto, lo que hace posible sucesivos ajustes en la representación semántica y esperables correcciones a medida que se avanza en la realización de la prueba. Asimismo, las respuestas exigen la implementación de estrategias de reformulación.

El tiempo asignado a la tarea fue de 40 minutos, los docentes señalaron en cada prueba el tiempo empleado por los alumnos cuando este era menor. Todos los instrumentos fueron administrados por los docentes que participaban en el seminario en sus respectivos institutos, en muchos casos contaron con la colaboración de otros colegas.

2. Resultados

De un total de 73 pruebas, no responden a la consigna 3 –aunque sí a otras– solo 5 alumnos (7%). Esto implica, por un lado, que hay una voluntad mayoritaria de realizar la consigna propuesta y creemos que la tarea fue tomada en general con seriedad, lo que confirma el tiempo empleado en su realización y que fue señalado, como dijimos, por el docente. Por otro, nos advierte acerca de dificultades serias de un sector de la población estudiada respecto de la lectura de textos teóricos, ya que no pudo superar el primer umbral.

Para poder iniciar una respuesta, se debía tener cierta representación global del texto apoyada en organizadores del discurso que estructuraban la información (las otras preguntas focalizaban segmentos particulares del texto). Si bien el porcentaje de alumnos que no se siente en condiciones de responder a la consigna es bajo, es de todos modos preocupante si consideramos que ya había pasado más de medio año desde el comienzo de las clases –es decir, que la deserción primera ya se había efectuado–, que el tema muy probablemente habría sido esbozado en algunas de las asignaturas y que el texto era breve y con una organización explícitamente destacada. Esto plantea la necesidad de trabajar en clase el resumen de textos teóricos atendiendo cuidadosamente a las etapas de su elaboración.

Entre los alumnos que contestaron la pregunta, solo el 16.5% lo hace en forma correcta –aunque con dificultades que señalaremos más adelante– y el 76.5 % restante responde de manera insatisfactoria. De modo que la contundente cantidad del 83.5% de los sujetos no puede contestar o lo hace incorrectamente, porcentaje que resulta alarmante si recordamos que el texto proporciona un fuerte facilitador para la comprensión macroestructural: las tres características básicas aparecen numeradas en el comienzo de los párrafos en que se las expone.

2.1. Estrategias de revisión

Dado que las consignas obligaban a nuevas lecturas, consideramos, en primer lugar, las estrategias de revisión. De las 68 pruebas que respondieron a las consignas, hay marcas de autocorrección –tachaduras o agregados– en 13 respuestas (19%). De ellas, 8 (62%) son correcciones muy próximas a la primera escritura (a), las 5 restantes (38%) pueden implicar, aunque no podamos afirmarlo rotundamente, un volver sobre el texto propio a partir de otra lectura (b). Observemos ejemplos de los dos casos¹:

- a) - Las características fundamentales son que el sujeto cognitivo va construyendo sus estructuras de conocimiento, que ésta construcción logra un determinado desarrollo cuando se produce una evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo y que éstas van ~~XXX~~ cambiando según el interés por los asuntos epistemológicos (108).
- Las características fundamentales son el rescate del sugeto cognitivo, a la especial relación entre sujeto y estímulo, en toda. Porque en psicología esta relación es absolutamente reactiva. Toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo (87).

En ambos ejemplos la rectificación es mínima y su forma de inserción parece indicar un cambio de plan durante la escritura, y no una relectura que involucre los conceptos más significativos.

- b) - Dentro del ~~constructivismo~~ de la siguiente psicología, hay tres corrientes, las características esenciales son: que toda ~~o~~posición a concepciones constructivistas rescata al sujeto cognitivo (109).
- ~~XXXXXXXXXXXX~~ rescata el rol constructivo del sujeto, se tiene en cuenta el la construcción del desarrollo (112).
- El sujeto cognitivo es ~~inexistente~~ constructor del conocimiento; se construyen nuevas estructuras a partir de otras; y a su vez tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos (114).

Estos últimos ejemplos permiten inferir diferentes procedimientos de la revisión. En todos ellos, a diferencia de los anteriores, hay una duda conceptual significativa, que ha dejado sus huellas en el enunciado: entre "constructivismo" y "psicología" (109), entre "desarrollo" y "construcción del desarrollo" (112) y entre sujeto "inexistente" y "constructor del conocimiento" (114).

En la prueba (109) la duda no se resuelve o al menos no hay capacidad de comunicar una resolución de ella: las tachaduras antes de los dos puntos resultan en un enunciado gramaticalmente inaceptable que no se termina de desechar y la que elimina la "o" de "oposición" es insuficiente para reconstruir el primer enunciado que ya se había escrito y convertirlo en uno gramatical y semánticamente correcto (con más tachaduras el alumno podría haber dejado "toda posición constructivista rescata...").

En (112) la revisión y la autocorrección parece, por la co-ocurrencia de "el" y "la" y la falta de tachaduras en ese punto del sintagma, haber sido hecha en otra etapa de la escritura. Es presumible que el alumno hubiera planeado escribir "se tiene en cuenta el desarrollo" y que, antes de hacerlo, desechara esa formulación a favor de "se tiene en cuenta la construcción del desarrollo". La revisión del texto fuente se habría realizado, en ese caso, mientras se va planificando el propio escrito y genera correcciones sobre lo que se planea escribir; falta, de todos modos, desarrollo de la revisión del propio escrito, una revisión que hubiera tachado el "el" que es huella de la primera intención de formulación.

En (114), aunque se eligen términos de valor semántico antitético, se logra mantener la corrección gramatical del enunciado.

Llama la atención el bajo índice de correcciones y su escaso alcance, sobre todo cuando las consignas 4 y 6 exigen en gran medida volver sobre los mismos segmentos. Esto es propio de lectores poco hábiles que no modelan o transforman en el transcurso de la lectura las representaciones del texto, y también de los escritores inexpertos, poco habituados a la revisión y a la autocorrección (Arnoux et al., 1996; Alvarado & Arnoux, 1999). Incluso, cuando tachan o hacen agregados no logran mejorar su propio texto, como en (109).

Lo señalado resulta, fundamentalmente, del escaso entrenamiento en reformulación que se evidencia no solo en relación con su escrito, sino también, como veremos, respecto del texto fuente. Si bien los estudiantes pueden llegar a reconocer la necesidad de reformular, esta no supera el gesto primero de tachadura y las inserciones de nuevos segmentos son trabajosas y se resuelven mejor cuando afectan a aspectos puntuales, preposiciones o conectores. Se diferencian, así, de los escritores expertos, cuyas revisiones y reformulaciones en el proceso de escritura –abordado por la crítica genética (Contat & Ferrer, 1998; Grunig, 2002)– muestran sucesivos ajustes en relación con las representaciones de, entre otros, el destinatario, el género, la articulación conceptual o la historia narrada.

Una pedagogía de la escritura debe habilitarlos para que puedan transformar en un punto de la cadena escrita un segmento seleccionando de una posible serie parafrástica. El reconocimiento de equivalencias y de sus diferencias sintácticas, semánticas y enunciativas no surge espontáneamente, sino que es producto de un intenso entrenamiento y de una reflexión sistemática, donde el conocimiento gramatical no tiene una importancia menor. Sería conveniente, además, un trabajo sistemático sobre los géneros escolares, de modo tal que la representación de ellos promoviera la revisión de respuestas de una prueba a partir de otras generadas por preguntas insertas en el mismo ejercicio.

2.2. Respuestas incorrectas

2.2.1. Errores conceptuales

Los errores conceptuales se manifiestan en distintas formas: en algunos casos (26%) se observa evidente distorsión de las ideas de la fuente, en la mayoría (44%) se omiten características o no se expone ninguna y, finalmente, se exponen características que son secundarias (con lo que no se responde a la consigna que solicita "principales características") o se reitera la misma presentándola como si fuese otra (13%)².

Vemos a continuación ejemplos de las respuestas consideradas incorrectas:

- distorsión conceptual: Las características fundamentales del constructivismo son la relación entre el sujeto y el estímulo, o sea, que el sujeto es un mero receptáculo de las influencias del medio (122).
- omisión: El constructivismo surge como oposiciones a concepciones conductistas e innatistas, rescata el rol constructivo del sujeto (127).
- característica secundaria: Surge como oposición a concepciones conductistas e inatas (93).

En todos estos casos la respuesta consiste en la extracción exacta de fragmentos de la fuente o en paráfrasis mínimas que –como veremos más adelante– no eximen del error. En algunas pocas respuestas (7%), que resultaron incorrectas en su totalidad, los sujetos intentan una reformulación propia o ampliaciones que integran sus conocimientos previos sobre el tema. En el siguiente ejemplo pueden observarse los errores que genera esta clase de operaciones:

- las características fundamentales es del sujeto con el objeto que apartir de ello se produce el conocimiento y ello a construyendo y destruyendo significados para estructurar el aprendizaje, X~~X~~ obtenido durante los años de escolaridad y lo que luego tiene conoci-

mientos propios para poder seguir aprendiendo en el ambiente socio cultural el cual lo rodea (116).

Esta respuesta muestra, por una parte, que el alumno carece de habilidades de escritura suficientes como para distanciarse de la formulación de la fuente y proponer una alternativa sin cometer errores básicos de, por ejemplo, concordancia y referencia interna, que vuelven el texto incoherente y casi incomprensible. Por otra, su conocimiento previo sobre el tema muestra ser escaso, lo que se advierte en la inserción de ideas que no son pertinentes (como "construyendo y desconstruyendo significados"), pero que probablemente integraban una misma red conceptual pobre y mal articulada.

2.2.2. Errores frecuentes

En las respuestas incorrectas se observan algunos errores recurrentes de los que se puede inferir qué zonas del texto generaron mayores dificultades de comprensión y en qué operaciones de producción se advierte escaso dominio.

A propósito de la primera de "las características esenciales a toda posición constructivista", relevamos errores de comprensión vinculados con la falta de dominio de estructuras sintácticas oracionales (a) o a la falta de dominio de estrategias retóricas propias de la explicación (b). Citamos ejemplos de uno y otro caso:

- a) - La premisa más básica del constructivismo es que el sujeto cognitivo es inexistente. 2- Se trata de explicar la construcción de ciertas estructuras, 3- Toda posición constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos (66).
 - El constructivismo surge como oposición a concepciones conductistas innatas. El sujeto cognitivo es inexistente El sujeto es constructor de su conocimiento de sus extructuras de conocimiento (105).
- b) - Las características fundamentales del constructivismo son la relación entre el sujeto y el estímulo, osea, que el sujeto es un mero receptáculo de las influencias del medio (122).
 - El objeto de estudio del constructivismo es la construcción, desarrollo y cambio de estructuras de conocimiento ~~XXXXX~~ Este afirma q' el sujeto es constructor activo de sus estructuras de conocimiento; más que un sujeto es un mero receptáculo de las influencias del medio. En síntesis, el constructivismo trata de explicar la construcción de ciertas estructuras a partir de otras (131).

Los errores que estos escritos presentan nos permiten interrogar las zonas del texto que han planteado problemas e inferir las razones de esa lectura en lectores poco hábiles. Si observamos

(66) y (105) y lo confrontamos con el texto fuente, vemos que los alumnos han “levantado” el sintagma “el sujeto cognitivo es inexistente”, sin atender a la proposición relativa explicativa a la que pertenece y cuyo antecedente son las corrientes opuestas al constructivismo.

Esa oposición está incluso marcada antes léxicamente –“como oposición” – y se infiere del posterior conector “mientras lo que pretende defender el constructivismo...”. Por otra parte, no consideran el “rescatar el sujeto cognitivo” del comienzo, que además se reitera en el párrafo siguiente “el rescate del sujeto cognitivo”.

El tipo de lectura realizada por estos alumnos es lo contrario a la lectura reflexiva necesaria para los estudios en el nivel superior. Asimismo, nos permite inferir cómo en discursos complejos y en párrafos con subordinadas de distinto tipo el conocimiento gramatical puede orientar en la comprensión, sobre todo de textos sobre cuya temática no se tiene un conocimiento previo destacable.

Esta sensibilidad a las marcas gramaticales debe ser desarrollada. De allí la importancia de la vinculación escolar de la enseñanza de la gramática con el texto escrito. Podemos pensar en una gramática de lo escrito –título que le da Joëlle Gardes Tamine (2004) a un libro reciente–, que recupere la tradición de las artes de escribir ilustradas, interesadas por la organización de la frase –orden de palabras, ubicación de los modificadores verbales–, los modos de insertar distintos segmentos –aposiciones, citas, modalizadores–, los procedimientos de amplificación y los fenómenos asociados con el dispositivo enunciativo. Creemos que en el primer año de la formación de maestros se debe tender a que los alumnos hagan o completen estos aprendizajes.

Aunque en los ejemplos que presentamos en (a) los alumnos demuestran falta de atención al valor semántico del conector “mientras”, las dificultades en la comprensión de comparaciones son más evidentes en los casos agrupados en (b). Una estrategia retórica básica de la explicación de un concepto es la comparación contrastiva, por medio de definiciones afirmativas y negativas (es decir, señalando lo que X es y lo que no es), cuya coherencia en el caso de “¿Qué es el constructivismo?” se funda en la atribución de unas y otras definiciones a diferentes posiciones teóricas. La comprensión de una comparación exige distinguir cuál es el criterio de comparación con que se está trabajando. En este caso, los alumnos deberían reconocer un criterio de comparación entre las posiciones constructivistas y las que no lo son (los miembros comparados) de la relación entre el sujeto y el objeto (“estímulo”) del conocimiento. No se alcanza ese reconocimiento en (122) ni en (131). En (122) se confunden características de las teorías comparadas con el criterio que se emplea para compararlas: se propone como característica del constructivismo el criterio de comparación y se vincula con un conector de equivalencia (“o sea”) este criterio con un rasgo de una de las teorías comparadas (un error más: selecciona un rasgo del conductismo en vez del correspondiente al constructivismo).

En (131) el enunciado resulta incoherente por la coordinación de definiciones antitéticas sin atribuirles a los diferentes miembros de la comparación.

La dificultad para comprender estrategias explicativas se sostiene en la comprensión del párrafo 3, más explícito todavía a propósito de la comparación. El lector, por un lado, debía oponer el constructivismo a "posiciones epistemológicas más clásicas dentro de la psicología" y asociar estas con la oposición planteada en el párrafo anterior. Por otro lado, debía haber comprendido la figura del "rescate" del sujeto cognitivo, reiterada en el texto, y oponerla a "mero receptáculo de las influencias del medio" a lo cual lo ayudaba, además de las valoraciones contrapuestas, el segmento previo "el sujeto, más que un sujeto". Y, finalmente, comprender lo que el "o sea" reformula, "la relación entre el sujeto y el estímulo es absolutamente reactiva" asociada a "las posiciones más clásicas". En este caso, la construcción de la representación semántica exigía, fundamentalmente, un entrenamiento en reconocer la confrontación de posiciones en un campo teórico y su exposición discursiva, en especial a partir de operaciones cohesivas léxicas (nominalizaciones como la de "rescata"- "rescate"; uso de sinónimos y antónimos discursivos "constructivista"- "más clásicas"; y marcadores discursivos). Esto hubiera permitido superar la falta de conocimiento previo en relación con el desarrollo de la psicología. El alumno que ingresa en los estudios superiores debe leer textos teóricos que como tales pueden presentar una dimensión polémica importante. La lectura razonada de este tipo de textos y el relevamiento de estrategias discursivas de presentación de perspectivas distintas –procedimientos de contraste, oposición, alternativas o de asignación de valoraciones contrapuestas (Arnoux et al., 2001)– facilita la aproximación a nuevos materiales. En ese sentido, y a propósito de la contribución de los "géneros de textos" al desarrollo psicológico, Bronckart (2004) señala:

"Cuando (re)produce un tipo de discurso, el agente debe proceder a la planificación interna de los segmentos involucrados y aprende así a desplegar esos procesos indisolublemente mentales y lingüísticos que son los razonamientos: razonamientos prácticos implicados en las interacciones dialogales, razonamientos causales-cronológicos implicados en los relatos y las narraciones, razonamientos de orden lógico y/o semiológico implicados en los discursos teóricos. En ese mismo proceso, el agente aprende también a administrar las estructuras temporales propias de los tipos y a situarse respecto de ellas, y aprende asimismo a controlar las condiciones de distribución de voces y a situarse así en el concierto de las diferentes posiciones sociales posibles" (Bronckart, 2004: 106).³

Otros alumnos manifiestan la misma dificultad de comprensión que se detecta en (122), aunque las huellas sintácticas del problema son distintas:

- • Rescata al sujeto cognitivo.
 - *Relación entre sujeto y estímulo.*
 - El concepto de construcción es clave.
 - Se tiene en cuenta el aspecto del desarrollo (88).

- • Rescate del sujeto cognitivo. *Relación entre sujeto y estímulo*, evolución de un estado cognitivo a otro. Interés por los asuntos epistemológicos (123).

En (88) y (123) la identidad mal establecida por los alumnos entre un criterio de comparación y su aplicación a los miembros comparados se manifiesta en una enumeración. Incluyen entre las características del constructivismo una cuestión (la relación entre sujeto y estímulo) a propósito de la cual se compara esa teoría con otras, es decir, un criterio de comparación, no un rasgo distintivo del constructivismo. Así, la enumeración resulta caótica, semántica y sintácticamente: agrupa miembros de diferentes categorías de la comparación, alterna construcciones bimembres con unimembres (88), conecta erróneamente enunciados del tercero y cuarto párrafo (segunda oración de (123)).

Solamente, en dos casos se sugiere cierta distinción por parte de los estudiantes entre criterio de comparación de las teorías y rasgo propio del constructivismo, pero exponen la dificultad en la reformulación que realizan, particularmente en la opción verbal con la que vinculan en sus enunciados esas dos categorías de la comparación:

- *Rescatar al sujeto cognitivo se refiere a la relación existente entre sujeto y estímulo.*
El tratamiento explícito de un estado cognitivo a otro estado cognitivo; la construcción de estructuras a partir de otras distintas.
Interés por asuntos epistemológicos (98).

- Toda oposición constructivista rescata al sujeto cognitivo
El rescate del sujeto cognitivo nos permite a la relación entre sujeto y estímulo.
Toda posición constructivista tiene un interés por asuntos epistemológicos.
Constructivismo surge como oposición al a concepciones conductistas e innatistas (100).

Todas estas respuestas exponen una lectura lineal no integrativa que se detiene en algunos segmentos del texto, que si bien a veces aparecen discursivamente destacados abren un tramo que debe considerarse en su conjunto. Por una parte, esto lleva a un escrito desestructurado, que no vincula entre sí los segmentos o que opera solamente por acumulación, sin establecer jerarquías de la información, sin distinguir conceptos englobantes de englobados. Por otra parte, (100) organiza el texto de la misma manera que muchos otros estudiantes de la muestra lo han hecho y que pone en evidencia el desconocimiento de organizaciones sintácticas pro-

totípicas de la enumeración: “toda posición constructivista” debería ser una introducción a la enumeración, que listara los predicados atribuidos al constructivismo. Si el estudiante hubiera prestado atención a la construcción sintáctica de su punteo, podría haber tomado como un índice de su problema de comprensión la dificultad de ajustar la segunda frase a esa construcción. Es por ello importante que los futuros docentes reflexionen sobre relaciones sintácticas oracionales, léxicas de cohesión (hiperónimos, sinónimos, antónimos; pronominalización y marcadores discursivos), el armado de párrafos, de secuencias prototípicas y sobre los planes textuales posibles en relación con géneros y campos del conocimiento.

El tercer y cuarto párrafo de “¿Qué es el constructivismo?” presentan una segunda característica de esa teoría, como explícita el marcador discursivo que los introduce. El tercer párrafo señala otro rasgo común a toda posición constructivista (“un determinado concepto de desarrollo”) y el cuarto, divergencias a propósito de ese rasgo entre tres distintas corrientes de la teoría en cuestión (Piaget, Vigotski, Maturana). Entre los 41 estudiantes que incluyeron esta segunda característica en sus síntesis, el problema más generalizado fue la jerarquización de la información y la correcta atribución de predicados a sujetos:

- Sujeto activo, construye, Sujeto cognitivo, interés por la epistemología. Estado de conocimiento a estado de conocimiento superior (Biaget) (67).
- No posee sujeto, quiere rescatar a un sujeto cogstructor, rescata el rol que construye al sujeto la posición constructivista consiste en pasar de un estado cognitivo a otro, se interesa por epistemología, El objeto de estudio son el desarrollo, la construcción y el cambio de las estructuras de conocimiento (71).

En (67) el rasgo presentado en el texto como común a toda posición conductista (“tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo”) es parafraseado por el alumno, probablemente para aproximarlo a la perspectiva de una de las corrientes mencionadas en el cuarto párrafo, intención que se refuerza con la aclaración entre paréntesis. Así, la distorsión conceptual se produce por sobregeneralización de un concepto, que es predicado de todo el constructivismo en vez de ser restringido a una de las corrientes constructivistas. Esta integración del tercer y cuarto párrafo adolece de falta de fidelidad al texto fuente, fidelidad que se le exige a toda síntesis. En (71), como en la mayoría de las síntesis que retomaron la segunda característica del constructivismo, se omite la información aportada por el cuarto párrafo, pero de todos modos hay un problema de predicación: la construcción sintáctica que elabora el estudiante atribuye el “pasar de un estado cognitivo a otro” a la teoría misma, no a un principio desde el cual esa teoría concibe su objeto. Más allá de cual haya sido la intención comunicativa del estudiante, su texto efectivamente dice que constructivismo es pasar

de un estado cognitivo a otro. Las operaciones de borrado que implica un resumen deben ser especialmente atendidas en la enseñanza para que no generen este tipo de distorsiones conceptuales. Es posible que a lo largo de su escolaridad estos estudiantes hayan sido evaluados positivamente para completar su escuela media porque algo de lo que escribían tenía algo que ver con la consigna o con los textos de estudio, a pesar de que incluso errores de normativa (por ejemplo, el uso de mayúsculas) resultan inaceptables hasta en los últimos grados de la escuela primaria. Esas evaluaciones consolidan estrategias de lectura y escritura y al llegar a la enseñanza superior los alumnos así evaluados siguen aplicando las mismas estrategias.

Con la tercera característica del constructivismo que presenta el texto en su último párrafo, la referida a su "interés por asuntos epistemológicos", las dificultades de los alumnos fueron fundamentalmente léxicas. Un número importante, 41 (60%), opta por omitirla. De ellos, 9 (21%) la reemplazan por la síntesis final que cierra el párrafo "el objeto de estudio es la construcción, desarrollo y cambio de estructuras de conocimiento" obviando su apertura, en la que abundan las marcas que destacan su importancia: el marcador discursivo "tercero", dos puntos seguidos de la generalización "toda posición constructivista", la expresión enfática "un marcado interés...". Los lectores hábiles son, por un lado, sensibles a los índices de jerarquización y, por el otro, frente a un problema léxico exploran el entorno para resolverlo. La oración que sigue a la que postula el "interés por asuntos epistemológicos" presenta una enumeración de preguntas que expanden lo epistemológico ("¿quién conoce?, ¿cómo conoce?, ¿qué conoce?, ¿qué es conocer?") y luego se las retoma, en la siguiente oración, con el sintagma "este interés". El poder integrar información nueva activando mecanismos inferenciales es también resultado de una enseñanza sistemática que atiende a los aspectos discursivos de la construcción textual, que en los estudios superiores debe considerar particularmente el despliegue de los textos teóricos.

Los 27 restantes (40% del total de respuestas) integran el tercer punto copiando un segmento (86) o con reformulaciones leves. Son estas últimas en especial las que ponen en evidencia las dificultades de integración de la tercera característica a las dos ya enunciadas:

- Toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo, porque el constructivismo surge como oposición a concepciones conductistas e innatistas. Toda posición constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos. Se trata de explicar la "construcción" de ciertas estructuras a partir de otras que son distintas (86).
- Primero: Toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo. Porque el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento.
Segundo: Tiene presente, como piedra angular, un determinado concepto de desarrollo.

Pero no es inhibitorio, puede superarse según el ambiente.

Tercero: ~~XXXXXX~~ Interés x los asuntos epistemológicos. El preguntarse como aprende, es una visión retrospectiva porque no siempre es observable (68).

- Las características fundamentales son que el sujeto cognitivo va construyendo sus estructuras de conocimiento, que ésta construcción logra un determinado desarrollo cuando se produce una evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo y que éstas van ~~XX~~ cambiando según el interés por los asuntos epistemológicos (108).

En (68) el alumno que había construido oraciones bimembres para las dos primeras características, no lo hace para la tercera y su tachadura indica dudas en ese punto de su síntesis. A la inversa de lo que sucede en (71), pero sosteniendo el problema de la predicación, en (108) se atribuye un rasgo de la teoría al objeto estudiado por ella.

En algunos de estos casos que integran a sus síntesis la tercera característica del constructivismo que postula el texto, se pone en evidencia otro problema de comprensión: ya no se trata de qué se predica de cada sujeto que aparece en el texto, sino de dificultades con el reconocimiento de las relaciones entre las proposiciones de una oración.

- • El sujeto es constructor activo de sus estructuras de conocimiento.
 - En toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro.
 - Un marcado interés en asuntos epistemológicos.
 - Su objeto de estudio es la construcción, evolución y cambio de estructura de conocimientos (102).

En casos como este, el alumno distorsiona la construcción conceptual del texto fuente presentando como un cuarto rasgo del constructivismo la proposición que en realidad funciona como argumento que justifica, a modo de conclusión, una predicación del enunciador ("inevitable") a propósito del tercer rasgo de la teoría.

De los 27 alumnos que retomaron las tres características en cuestión, 14 (51%) respetan la jerarquía que el texto fuente establece a partir de los ordinales que funcionan como marcadores discursivos, aunque no numeren los tres rasgos o alteren el orden propuesto (nos restringimos a este punto sin considerar la corrección o pertinencia de los anteriores):

- • El sujeto es un constructor activo de sus estructuras del conocimiento.
 - Es la construcción de estructuras a partir de otras distintas.
 - tiene interés por asuntos epistemológicos (76).

- toda oposición constructivista tiene marcado interés por asuntos epistemológicos.
- Rescata al sujeto cognitivo.
- Un determinado concepto de desarrollo (73).

Once alumnos (40%) vacilan entre el orden establecido por los numerales y la separación en párrafos, por lo que agregan puntos:

- • Sujeto es un "constructor" activo de sus estructuras de conocimiento.
- Posición constructivista en Psicología le subyace un determinado concepto de desarrollo.
- la construcción de ciertas estructuras a partir de otras q' son distintas.
- Marcado interés por asuntos epistemológicos (134).

Un alumno propone una síntesis que retoma enunciados de cada uno de los párrafos del texto (salvo del primero, la respuesta delega su introducción en la consigna de la prueba):

- Rescata al sujeto cognitivo; ya q' éste es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento, teniendo en cuenta así la relación q' existe entre sujeto y estímulo. Toda posición constructivista rescata el rol constructivo del sujeto pero lo q' diferencia es cómo se da esa construcción dentro del aparato cognitivo. Hay ciertas diferencias en cuanto al foco q' le dan ciertos autores constructivistas como Piaget, Vigotski o Maturana. También toda posición constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos, teniendo en cuenta que el objeto de estudio es la construcción, desarrollo y cambios de estructuras de conocimiento (101).

Otros estudiantes retoman del texto fuente la organización de la descripción en tres puntos, aunque no presenten los tres rasgos del constructivismo que ese texto destaca:

- Rescata al sujeto cognitivo (es) existente.
Surge como oposición a concepciones conductistas e innatas.
El sujeto es "constructor" activo en de sus estructuras de conocimiento (84).

En (84) el alumno ha descompuesto el segundo párrafo del texto en tres puntos e ignorado todos los demás de la exposición. Esta estrategia de enumerar tres puntos que no corresponden a los del texto fuente en general no se resolvió recurriendo a la información expuesta en un solo párrafo del texto como en este caso, pero sí produjo la presentación de enunciados parafrásticos entre sí (a la manera del primer y el tercer punto de 84) como rasgos distintos del constructivismo.

2.3. Respuestas correctas

De la totalidad de la muestra, solo el 16.5% puede considerarse aceptable, es decir, integra los tres puntos que el texto destaca y sin mayores errores. Sin embargo, aun si consideramos esos escritos, son muy pocos los estudiantes que cumplen con la consigna estrictamente. La mayoría enumera copiando los segmentos correspondientes del texto fuente, lo que produce respuestas reproductivas, de alta literalidad. En comparación con los participantes que produjeron respuestas erróneas, estos alumnos lograron, por lo menos, identificar correctamente los segmentos del texto que incluían la información necesaria para responder. Se trata de un paso necesario para un trabajo de mayor compromiso intelectual como el que se debe tender a lograr, pero no resulta suficiente para lo que se espera en estudiantes de nivel terciario. Las competencias comprensivas deseables para este nivel, en efecto, deberían incluir la capacidad de producir formulaciones alternativas a las de la fuente.

Los escritos aceptables revelan, de todos modos, dificultades importantes que, por cierto, aparecen agudizadas en muchas de las otras respuestas:

a. Se omite una expresión introductoria al punteo de características, con lo que se hace depender al escrito de la pregunta y así se le resta autonomía.

1ra: afirma que el sujeto es un "constructor" activo de sus estructuras de conocimiento.

2da: se trata de explicar la construcción de ciertas estructuras a partir de otras distintas.

3ra: pone especial interés por asuntos epistemológicos (95).

La ausencia de introducciones, al menos constituidas por frases como "Para el constructivismo", "Según toda posición constructivista" u otras semejantes, borran en las síntesis del texto su carácter de exposición de cuestiones polémicas en un área del saber y genera con frecuencia un alcance inadecuadamente extenso de las aseveraciones.

b. No se respeta el esquema sintáctico inicial, como debe hacerse en toda enumeración no poética. Se cambia el sujeto o pasa de estructuras bimembres a frases nominales o unimembres:

- • toda oposición constructivista tiene marcado interés por asuntos epistemológicos.
- Rescata al sujeto cognitivo.
- Un determinado concepto de desarrollo (73).

* toma al sujeto como constructor activo que reacciona frente a estímulos. * se opone a concepciones innatistas * se pasa de un estado cognitivo a otro, construyendo estructuras cognitivas * hay un gran interés científico (126).

El caos sintáctico produce un texto deshilvanado, donde no se establecen vínculos entre las oraciones o incluso entre los miembros de ellas, de modo tal que la cohesión textual resulta muy débil:

- Rescatar al sujeto cognitivo se refiere a la relación existente entre sujeto y estímulo.
El tratamiento explícito de un estado cognitivo a otro estado cognitivo; la construcción de estructuras a partir de otras distintas.
Interés por asuntos epistemológicos (98).

c. La dependencia de la literalidad del texto fuente impide armar bien el propio texto sin conectores explícitos y sin repeticiones inadecuadas para una síntesis y para una enumeración:

- • Toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo, quien es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento.
 - se trata de explicar la "construcción" de ciertas estructuras a partir de otras que son distintas.
 - Toda posición constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos, el objeto de estudio es la construcción, desarrollo y cambio de estructura de conocimiento (118).

CONCLUSIONES

La presentación de la etapa inicial del procesamiento de datos de nuestra investigación tiene por objetivo llamar la atención acerca de la formación de maestros en algunos países, entre otros, la Argentina, y sobre la necesidad de intervención pedagógica enérgica. Estudiantes con dificultades de comprensión y producción textual como las que acabamos de describir tienen por delante menos de dos ciclos lectivos antes de estar formalmente habilitados para estar al frente de un grupo curso y enseñar a leer y escribir a alumnos que tienen entre seis y doce años o más. La pobre relación con la cultura escrita y las propias dificultades en lectura y escritura de textos complejos van a incidir negativamente en su adquisición de saberes en áreas como las ciencias sociales, la pedagogía, las ciencias exactas y naturales, la literatura y, en sus futuras prácticas profesionales, en la selección de materiales de lectura para sus alumnos, en los trabajos que les propongan y en los modos de corregir.

Si bien los estudios superiores constituyen un espacio en el que los géneros que conforman el insumo de lecturas de los estudiantes serían textos mucho más complejos que el que se trabajó en esta experiencia y que los que se pediría que produjeran los futuros maestros también serían mucho más elaborados que una síntesis (monografías, por ejemplo), la didáctica actual de la lectura y la escritura en los estudios superiores no puede presuponer adquiridas

las habilidades que los géneros más sencillos en cuestión exigen. Los alumnos necesitan ser expuestos primero con frecuencia a la lectura de textos explicativos que presenten no solo un concepto desde una única perspectiva, sino también polémicas disciplinares pasadas y presentes. Esa exposición debe ser secundada con actividades de análisis, síntesis y paráfrasis de los textos leídos y producidos por los alumnos. Las actividades deberían promover el estudio de rasgos discursivos, genéricos y enunciativos de esos textos; sus estrategias retóricas y sintácticas; sus mecanismos de coherencia y cohesión, el valor semántico de la puntuación. La revisión de lecturas y escrituras tendría que ser incentivada y, en el caso de estas últimas, debería prestarse especial atención a la corrección ortográfica: los errores en las pruebas que hemos descrito se han cometido incluso en las copias literales del texto fuente.

Si queremos transformar la educación en nuestros países debemos considerar seriamente la formación de los maestros primarios. Muchos de ellos llegan a la carrera docente como a una salida laboral deseable en tiempos de crisis sin una preparación previa que les permita un desempeño estudiantil adecuado, y lo que calculaban como una formación profesional corta se extiende incalculablemente, debido a sucesivos fracasos académicos en los estudios terciarios. La labor de los actuales institutos de formación docente es crucial. Deben enfrentar la situación real de sus alumnos y no las adquisiciones que imaginan que deberían haber sido realizadas en la escuela media. De allí la importancia de diagnósticos puntuales, atentos a los fenómenos discursivos, que puedan servir claramente de base para implementar una pedagogía de la lectura y la escritura en este nivel, adecuada a la situación actual, que considere actividades que atiendan a los fenómenos señalados. A eso tiende nuestro actual proyecto de investigación e intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. & Arnoux, E. (1999). El apunte: Restricciones genéricas y operaciones de reformulación. En M.C. Martínez (Ed.), *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos* (pp. 57-82). Cali: Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.
- Anderson, R. (1984). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. En R.C. Anderson, J. Osborn & R.J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools: Basal readers and content text* (pp. 469-495). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, M. & Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En Z. Solana (Comp.), *Adquisición de la escritura* (pp. 199-234). Rosario: Ediciones Juglaría.
- Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2001). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos. Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento lector previo. En M.C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 49-78). Cali: Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.

- Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2004). Integración semántica de textos expositivos y reformulación en estudiantes con distinto entrenamiento escolar. *Revista Lenguas Modernas*, 28-29, 111-130.
- Arnoux, E. (2004). *La formación docente en el área de Lengua y Literatura*. Conferencia plenaria de cierre del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: Tensiones educativas en América Latina. Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, Argentina.
- Blanco, I., Axelrud, B., Bouzas, P., D'Agostino, M., Eisner, L., Lauria, D. & Sacristán, G. (2005). Prácticas lectoras de los alumnos de los institutos de formación docente y técnica de la Provincia de Buenos Aires (República Argentina): La elección de las lecturas. *Revista Actas Pedagógicas*, 3(11), 98-123.
- Bronckart, J.P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages. Les genres de la parole*, 153, 98-108.
- Contat, M. & Ferrer, D. (Eds.) (1998). *Pourquoi la critique génétique? Méthodes, théories*. Paris: CNRS Editions.
- Di Stefano, M. & Pereira, M. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo & Seña*, 8, 319-340.
- Freedle, R. (1997). The relevance of multiple choice reading test data in studying expository passage comprehension. *Discourse Processes*, 23(3), 399-440.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et enunciation*. Paris: Ophrys.
- Gardes-Tamine, J. (2004). *Pour une grammaire de l'écrit*. Paris: Belin.
- Goldman, S. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23(3), 357-398.
- Grunig, B.-N. (2002). Linguistique et brouillons, dynamique et synchronisation. *Langages. Processus d'écriture et marques linguistiques*, 147, 113-123.
- Johns, A. & Swales, J. (2002). Literacy and disciplinary practices: Opening and closing perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 13-28.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Martin J.R. & Veal R. (Eds.) (1998). *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.
- Silvestri, A. (1997). La habilidad de reformulación escrita en alumnos del ciclo secundario. *Signo & Seña*, 8, 269-284.
- Silvestri, A. (2000). Dificultades iniciales de escolares adolescentes en el procesamiento de fuentes múltiples expositivo-narrativas. *Lenguas Modernas*, 26-27, 53-64.
- van Dijk, T. (1980). *Macroestructura*. La Haya: Mouton.

NOTAS

- ¹ Transcribimos los ejemplos literalmente, sin correcciones de ningún tipo. Otros rasgos de la escritura los representamos con las siguientes convenciones:
- XXX: tachadura en la que no se entiende lo tachado.
 - **Constructivismo**: tachadura en la que se entiende lo tachado.
 - (no solo): autocorrección del alumno, que hace un agregado a un enunciado que ya había escrito.
- Las itálicas marcan segmentos que nosotros destacamos de las respuestas de los alumnos. Las negritas, destacados dentro de los destacados.
- ² Los porcentajes se han calculado sobre el número de sujetos que respondió la pregunta, la suma de los mismos es superior a cien debido a que hay respuestas que reúnen diversas clases de errores.
- ³ La traducción es de las autoras.

ANEXO

¿Qué es el constructivismo?

1. El concepto de constructivismo tiene multiplicidad de acepciones y connotaciones en Ciencias Sociales y Filosofía. Más que entrar en grandes discusiones filosóficas, acotaremos su tratamiento a un ámbito muy preciso: el de la Psicología y la Educación. Aun más, dentro de la Psicología, queremos restringirnos a tres corrientes que nos parecen las más influyentes en el discurso educativo. Permítasenos aventurar lo que nos parece que son las características esenciales a toda posición constructivista.
2. Primero: toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo, lo que es un asunto muy importante a tener en cuenta, porque el constructivismo surge como oposición a concepciones conductistas e innatistas, cuya premisa más básica es que el sujeto cognitivo es inexistente, mientras lo que pretende defender el constructivismo es que, en realidad, el sujeto es un "constructor" activo de sus estructuras de conocimiento.
3. El "rescate" del sujeto cognitivo nos remite a la cuestión de la especial relación que existe entre sujeto y estímulo en toda posición constructivista. En las posiciones epistemológicas más clásicas dentro de la psicología, la relación entre el sujeto y el estímulo es absolutamente reactiva. O sea, el sujeto, más que un "sujeto", es un mero receptáculo de las influencias del medio. Nos gustaría adelantar que el concepto de construcción es clave aquí para entender las distintas posiciones. Si bien es cierto que toda posición constructivista rescata el rol constructivo del sujeto, las diferencias radican en cómo se da esa construcción dentro del aparato cognitivo.
4. Segundo: a toda posición constructivista en Psicología le subyace, como piedra angular, un determinado concepto de desarrollo. Esto porque en toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo. En suma, se trata de explicar la "construcción" de ciertas estructuras a partir de otras que son distintas.

5. Las diferencias observadas entre los autores constructivistas son, sin embargo, muy importantes. Por ejemplo, en Piaget el foco está en la consideración del desarrollo de estructuras psicológicas en el niño, el foco de Vigotski en la historia de la cultura y el de Maturana en la evolución de la especie humana.

6. Tercero: toda posición constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos. A consecuencia de los dos aspectos reseñados antes, resulta ineludible aclarar preguntas tales como ¿quién conoce?, ¿cómo conoce?, ¿qué conoce? y ¿qué es conocer? Este interés resulta inevitable, si se tiene en cuenta que el objeto de estudio es la construcción, desarrollo y cambio de estructuras de conocimiento.

Adaptado de Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

Responder las siguientes consignas

1. Nombre dos figuras destacadas en cada una de las siguientes áreas:
Educación:
Filosofía:
Historia:
2. ¿Cuáles son las tres corrientes del constructivismo a las que se refiere el autor?
3. Sintetice las características fundamentales del constructivismo.
4. Ubique las siguientes expresiones en el texto y explique qué significan:
 - sujeto cognitivo:
 - rol constructivo del sujeto:
 - asuntos epistemológicos:
5. ¿En qué área del conocimiento se centra el autor del texto?