

Elvira Narvaja de Arnoux
Sylvia Nogueira
Adriana Silvestri

*Lecturas y reescrituras
de un texto teórico
en estudiantes de profesorado
de enseñanza primaria*

Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
elvira@filo.uba.ar
snogueira@2vias.com.ar
adrianasilvestri@fibertel.com.ar

Elvira Narvaja de Arnoux / Sylvia Nogueira / Adriana Silvestri Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria.

Signo&Seña Número 16 / Diciembre de 2006, pp. 137-165.

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen En este artículo se presenta una prueba que forma parte de una investigación más amplia cuyo propósito es diagnosticar y hacer propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura del nivel medio de educación y de los institutos de formación docente en zonas con población vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. La prueba que aquí se analiza guía la reescritura de un texto teórico del estilo que habitualmente es necesario que los estudiantes de profesorado lean. Las respuestas de 108 alumnos de institutos de formación de docentes para la escuela primaria son clasificadas y ponen en evidencia las estrategias que alumnos con heterogéneo entrenamiento en lectura y escritura despliegan para construir la representación semántica de un texto teórico. Se focalizan aquí en particular los efectos de la relectura, las dificultades de esos estudiantes para construir y explicar conceptos de alto grado de abstracción a partir de textos que presentan diferentes perspectivas sobre un tema y la integración de conocimientos previos a la información tomada de la fuente.

Palabras clave: población vulnerable, didáctica de la lectura y la escritura, texto teórico, educación superior.

Abstract This paper presents a test which is part of a larger extent research whose aim is to diagnose and make a contribution to reading and writing teaching in secondary schools and teacher training institutes in areas of vulnerable population in Buenos Aires City and its suburbs. The test which is analyzed here guides the rewriting of a theoretical text of the kind students of those institutes usually need to read. The answers to the test written by 108 students of primary school teachers training institutes are classified and show the strategies students with heterogeneous instruction in reading and writing develop to form the semantic representation of a theoretical text. This paper focuses in particular on rereading effects; difficulties superior students have to build and explain highly abstract concepts from texts which expose different perspectives on a subject; and the integration of previous knowledge to the information derived from the theoretical source of the test.

Key words: vulnerable population, reading and writing didactics, theoretical texts, postsecondary education.

Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar las distintas etapas en el proceso de construir un concepto a partir de la lectura de un texto teórico. Las dificultades que presenta esta forma discursiva hacen que su comprensión se haya indagado especialmente en estudiantes terciarios o universitarios (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006 y en prensa), en quienes es esperable que hayan alcanzado habilidades que les permitan enfrentar el texto teórico con eficacia. En este caso, la población en la que nos centraremos es la de los estudiantes de institutos de formación de docentes primarios.

La prueba implementada —que forma parte de una investigación más amplia—¹ incluye una consigna que exige considerar partes del texto fuente y redactar lo demandado —explicar el significado del sintagma “sujeto cognitivo”— atendiendo a la nueva situación de enunciación. Las respuestas a esta consigna nos permiten observar las operaciones que se efectúan para construir la representación semántica de un segmento altamente abstracto en el marco de un texto teórico.

En la resolución de las consignas puede advertirse la heterogeneidad del alumnado respecto de las habilidades lectoras, debido a la diversidad de historias escolares y a la notable diferencia entre los establecimientos de nivel medio

1. “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”, UBACyT 2004-2007, dirigido por Elvira Narvaja de Arnoux. En el marco del proyecto, a partir de una convocatoria de las autoridades educativas de la Provincia de Buenos Aires, se organizó un seminario con veinticinco profesores de institutos de formación docente, destinado a elaborar un diagnóstico acerca de la situación de los institutos y a realizar propuestas de cambio curricular y actualización de los docentes de la enseñanza superior.

de los que provienen los estudiantes. La clasificación de las respuestas producidas y la puesta en relación con el texto con el que debían operar exponen los distintos tramos que los estudiantes deben recorrer, gracias a la necesaria acción mediadora del docente, para construir una representación conceptual a partir de materiales verbales escritos.

Consideramos que los resultados de este trabajo pueden resultar útiles para la pedagogía de la lectura y la escritura en los institutos de formación docente, ya que permiten conocer las dificultades fundamentales para comprender textos teóricos y diversas estrategias implementadas por los lectores –según su nivel de habilidad– para resolverlas.

Marco teórico

El texto teórico

En líneas generales podemos caracterizar al texto teórico como perteneciente a un dominio del conocimiento que opera con objetos reducidos a algunas propiedades explícitas (Grize, 1989) y que se despliega en un discurso razonado que apela a secuencias expositivo-explicativas y argumentativas en las que se destacan, entre otros fenómenos gramaticales y discursivos, la frecuencia de anáforas nominales y procedimientos de referenciación intratextual, la elevada densidad sintagmática y la débil densidad verbal, el empleo de múltiples organizadores con valor lógico-argumentativo y la explotación de procedimientos de remisión intra e intertextuales (Bronckart, 1996).

Según la semiología del razonamiento o lógica natural, el discurso va construyendo los objetos de los cuales habla suministrando una representación que como tal es un fenómeno semiótico (Grize, 1989). Uno de los postulados de la semiología del razonamiento sostiene que “el discurso es creación de sentido y construye para ello objetos de pensamiento a partir de la significación de los términos de los cuales se sirve” (Grize, 1996). A estos objetos remiten y dan forma “conjuntos de expresiones nominales, predicados, deícticos, anafóricos, etc., es decir, *agregados* parcialmente estructurados dentro de los cuales el pensamiento puede desplazarse” (Apothéloz, 1984), de allí que se hable de una clase-objeto (Grize, 1990) que se enriquece progresivamente, gracias a las operaciones que el sujeto realiza, con elementos nuevos, de procedencia gramaticalmente heterogénea y producto, además, de inferencias. La esquematización –entendida como proceso y resultado– generada por la doble actividad de construcción y reconstrucción, es, por cierto, parcial en la medida en que, por un lado, el locutor solo

despliega lo que juzga necesario para su objetivo, según la representación que tenga del destinatario y el punto de vista que adopte; y, por el otro, en el lector intervienen el objetivo de la tarea, la representación del género y sus conocimientos previos.

La primera aparición del sintagma, que aloja al lexema que designa al objeto, abre la construcción de la clase-objeto, es decir, de aquella que se va integrando con diversos aspectos del objeto a lo largo del texto gracias a variadas operaciones. La primera es de anclaje, en tanto al abrir la clase "ancla" también el objeto es un espacio de nociones primitivas –sistemas de representaciones complejas de propiedades físico-culturales (Culioli, 1999)– o de preconstruidos culturales –saberes propios del dominio al que convoca el objeto (Grize, 1996)– o de núcleos conceptuales que corresponden al uso que una cultura hace de un lexema y de la visión precientífica o científica que esta cultura tiene de la unidad cultural a la cual el lexema se refiere (Eco, 1972).

En un texto teórico, el objeto discursivo que se construye es de naturaleza abstracta, lo que resulta uno de los principales factores que obstaculiza la comprensión (Freedle, 1997). Para la cognición cotidiana, abstracto es aquello que no tiene atributos físicos y, por lo tanto, no puede percibirse. Puede considerarse que existe un continuum entre los polos abstracto y concreto, de modo que hay conceptos de distintos grados de abstracción.

Las ventajas comprensivas del material discursivo concreto se deben a factores diversos. En primer lugar, las palabras concretas son las primeras que se aprenden, lo que genera redes semántico-visuales de vínculos muy sólidos, que pueden asociarse a una imagen mental, además de procesarse en código lingüístico. Por otra parte, el procesamiento es más profundo para los sintagmas concretos, ya que el lector puede disponer de mayor experiencia y conocimiento sobre las entidades a las que se refiere (Wilkes, 1997). Finalmente, la disponibilidad y las restricciones situacionales son el tercer factor que determina el grado de abstracción de una palabra y afecta su procesamiento (Wiemar-Hastings, Krug y Xu, 2001). En efecto, resulta más sencillo pensar en una situación para un concepto concreto que para uno abstracto y, por lo tanto, se tarda menos en recuperarlo de la memoria –si el sujeto ya lo conoce– o en construirlo con la información almacenada, si es un concepto novedoso para el sujeto.

El conocimiento abstracto se construye inicialmente en forma analógica, a partir de conocimiento con mayor base experiencial (Boroditsky, Ramscar y Frank, 2001). Así, la comprensión de una palabra abstracta resulta favorecida si está inserta en un contexto concreto que activa vínculos fuertes, rápidamente disponibles, que la conectan con información más comprensible (Wilkes, 1997).

Pe ro los conceptos de mayor grado de abstracción, correspondientes a sintagmas que ocurren en contextos también abstractos, son construcciones exclusivamente simbólicas, que no pueden realizarse apelando al mundo extradiscursivo.

El aprendizaje a partir de textos teóricos

Para el enfoque sociocultural, la mediación semiótica es constitutiva del proceso psicológico (Vigotsky, 1978). Los géneros discursivos, como todo instrumento simbólico de mediación, desempeñan funciones comunicativas específicas y –en tanto los procesos psicológicos se generan por internalización constructiva de intercambios comunicativos– mediatizan también procesos cognitivos (Wertsch, 1993).

Así, la forma en que la información es presentada en el texto no resulta independiente del contenido. El empleo de un léxico determinado y el recurso a determinadas formas sintácticas, composicionales y enunciativas permiten vehicular el contenido en concordancia con los objetivos comunicativos previstos, y además permiten realizar determinadas operaciones mentales tales como, por ejemplo, en el caso del texto teórico, la elaboración de una red conceptual jerárquica perteneciente a un dominio de conocimiento o la identificación del sustento conceptual abstracto que subyace en una práctica.

Desde el punto de vista psicológico, estas herramientas genéricas funcionan como formas discursivas que deben ser aprendidas para poder desarrollar con eficacia el tipo de pensamiento característico de una praxis determinada. La habilidad en la comprensión y en la producción de un tipo específico de enunciados permite no solo la comunicación adecuada del conocimiento, sino también su elaboración. El aprendizaje a partir del texto, entonces, se produce por construcción simultánea de las habilidades de lectura y escritura propias de determinado género discursivo y del conocimiento conceptual que los textos proporcionan.

La dependencia de las distintas formas discursivas de los contextos de actividad y de comunicación hace que presenten un alto grado de variedad según factores culturales y situacionales, por lo que no puede determinarse una secuencia estricta y universal en la adquisición de los diversos tipos y géneros del discurso.

Sin embargo, todo aprendizaje opera para este modelo según la ley de zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978), según la cual las interacciones sociales que generan desarrollo son demandantes desde el punto de vista cognitivo –ya

que se llevan a cabo actividades que el aprendiz aún no puede desarrollar independientemente— pero lo hacen según el criterio de proximidad, es decir, respetando la secuencia de dificultad creciente que el aprendiz puede enfrentar a medida que se produce el aprendizaje.

El objetivo de nuestro trabajo no es el estudio de las formas de interacción más eficaces que pueden conducir al aprendizaje de la lectura y la escritura del texto teórico. La prueba fue resuelta en forma autónoma, de modo que proporciona información sobre el desarrollo efectivo de los participantes y no sobre el desarrollo próximo. Sin embargo, la heterogeneidad en la formación de los estudiantes de profesorado primario que ya hemos señalado hace que pueda advertirse en las diversas estrategias de resolución una secuencia de habilidades, relacionadas con las dificultades discursivo-conceptuales específicas del texto teórico, en las que se advierte una progresión que nos proponemos analizar. Consideramos que esta información puede ser la base para el diseño de métodos eficientes que contemplen los criterios de aprendizaje a partir del texto según las propuestas de trabajo en zona de desarrollo próximo.

Metodología

Participantes

La prueba fue tomada en institutos de formación de profesores primarios (de carácter terciario no universitario en la Argentina), que preparan a los docentes encargados de la enseñanza primaria —también denominada enseñanza general básica—, es decir, el ciclo de escolaridad que corresponde a niños de entre 6 y 12 años. Participaron 73 alumnos que cursan el primer año y 35 que cursan el segundo y último año de la carrera, transcurrido ya más de medio año desde el inicio de las clases. Se incluyen las respuestas de los alumnos de segundo año (que resaltamos con negritas) ya que nos permiten reconocer la incidencia de la escolaridad en el desempeño global y respecto del tipo de respuesta en particular.

La edad promedio de los cursantes es de 24 años (el rango es de 30: el alumno más joven tiene 18 años y 48, el mayor). La edad que prevalece comprende la franja de 18-21 años (48 estudiantes), seguida de la de 22-26 (34 estudiantes); la franja menos frecuente es la de 36-48 (6 estudiantes). Tres alumnos no respondieron a la pregunta sobre su edad.

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.

Materiales y procedimientos

Se preparó una prueba (ver apéndice) que presenta en primer lugar un texto titulado “¿Qué es el constructivismo?”, representativo de los textos habituales en las carreras de formación docente. El original fue mínimamente adaptado: las modificaciones 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 podían enfrentar los estudiantes era el grado de abstracción de los conceptos. Sin embargo, el texto en cuestión no presentaba dificultades mayores a las de cualquier texto en el que se definen conceptos básicos de estudios introductorios del nivel superior.

La prueba solicitaba primero 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 presentaba un cuestionario de comprensión sobre el texto, formulado para evaluar habilidades diversas, tales como comprensión macroestructural, reformulación y conocimiento previo. En la segunda parte, los sujetos debían resolver una serie de consignas destinadas a analizar sus habilidades metacomprendivas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, en prensa).

El tiempo asignado a la tarea fue de 40 minutos. Todos los instrumentos fueron administrados en sus respectivos institutos por los docentes que participaban en el proyecto, quienes en muchos casos contaron con la colaboración de otros colegas.

Consideramos en este trabajo el primer punto de una de las consignas, (4), de la prueba de comprensión:

- (4) Ubique las siguientes expresiones en el texto y explique qué significan:
- sujeto cognitivo
 - rol constructivo del sujeto
 - asuntos epistemológicos

Esta consigna estaba precedida por otras dos referidas al texto:

- (2) ¿Cuáles son las tres corrientes del constructivismo a las que se refiere el autor?
(3) Sintetice las características fundamentales del constructivismo.

Es decir, que el responder a (4) implicaba una tercera vuelta al texto y se suponía que ya se había construido una representación de lo que el texto planteaba. Es importante resaltar que las sucesivas consignas exigían nuevas lecturas, lo que es fundamental en las primeras etapas del aprendizaje a partir de textos teóricos.

El texto

El análisis del texto y su confrontación con las respuestas producidas nos permitieron delimitar qué operaciones habían podido hacer como lectores y cuáles no. En diálogo con la perspectiva reseñada en 1.1., pero desde el análisis del discurso (Sitri, 2003), más atento a las marcas lingüísticas, recorreremos el despliegue del texto en su construir una representación de "sujeto cognitivo". Creemos necesario hacerlo porque nos permite identificar mejor las dificultades, ya que las respuestas relevadas muestran cómo el lector puede no avanzar en esa construcción en la medida en que aplica estrategias inadecuadas para este tipo de textos o enfrenta zonas de complejidad sintáctica o con términos abstractos que afectan su comprensión y no tiene a su disposición las herramientas correspondientes.

De los seis párrafos del texto, 2 y 3 permiten particularmente construir la representación del concepto asociado a la expresión "sujeto cognitivo" (resaltamos con *itálicas* las ocurrencias del sintagma y en *negritas* las de "sujeto") y 4 la apoya y completa.

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 ade-

lantar 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.

El estudio de las respuestas a la consigna señalada evidenció que muchos alumnos no habían construido a partir del texto una representación del objeto "sujeto cognitivo", que no habían sido sensibles a las marcas discursivas que orientaban esa representación y, por lo tanto, no habían podido responder adecuadamente.

Sobre el primer integrante del sintagma se aplican operaciones que van modelando el objeto. La determinación primera ("el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento") se refuerza por el "constructor" entre comillas que al mismo tiempo que muestra la acepción más concreta ligada al conocimiento corriente y, por lo tanto, asociada con los atributos de persona, se distancia de ella. Se continúa con otras asignaciones de propiedades que actúan por negación: no "mero receptáculo de las influencias del medio" ni simplemente "reactivo a los estímulos". La extracción nominalizadora ("rol constructivo del sujeto") impulsa la adscripción de la serie léxica *constructivista, constructivismo, construcción* a "sujeto" y el aspecto progresivo asociado a la serie anuncia *desarrollo, evolución*, que es donde va a culminar la cadena que abre "cognitivo". Este segundo término del sintagma va anudando la cadena a partir de los núcleos a los que modifica ("aparato cognitivo", "estado cognitivo a otro estado cognitivo") y de allí a lo señalado de *desarrollo / evolución*. El cierre del párrafo 4 articula lo desplegado desde "sujeto" como desde "cognitivo": "la 'construcción' de ciertas estructuras a partir de otras que son distintas".

Las repeticiones de "sujeto cognitivo" y de "sujeto" señalan en su insistencia el objeto del cual se habla. Su importancia está marcada, además, por estrategias de valorización: la generalización primera ("toda posición constructivista") y la apreciación explícita "lo que es un asunto muy importante a tener en cuenta". Asimismo, los verbos que se asocian con el sintagma asignan un sentido épico a la empresa intelectual: reiteración de "rescata" ("rescata al sujeto cog-

nitivo” —donde la preposición “a” personaliza al objeto—, “rescata el rol constructivo del sujeto”) y la nominalización que abre el párrafo 3 (“el ‘rescate’ del sujeto cognitivo”) con las comillas que exponen un uso metafórico pero que como toda metáfora hace presente el “otro” sentido —recordemos que el diccionario propone como definición: “recobrar por la fuerza tropas, fortificaciones [...] capturadas por el enemigo”, “Liberar a alguien de la prisión o de un estado de sometimiento”, “Recobrar una cosa que está en manos ajenas”—. A la isotopía combativa se agrega el segmento del texto: “lo que pretende defender el constructivismo”.

La perspectiva científica desde la cual se aborda el objeto se define en oposición a otras. Esto se marca explícitamente: “el constructivismo surge *como oposición* a posiciones conductistas e innatistas” y se destacan también por contraste las dos concepciones de sujeto que sostienen: “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”. El conector adversativo, el reforzador “en realidad” y las comillas de resalte en “constructor” enfatizan esta segunda posición. En el párrafo 3 se insiste en marcar las perspectivas que se enfrentan. La correferencia entre “conductistas e innatistas” y “posiciones epistemológicas más clásicas”, y el retomar luego “toda posición constructivista” opone otra vez los puntos de vista a los que se refirió antes. Las valoraciones, diferentes, acentúan el hecho de que son dos perspectivas opuestas y se privilegia la segunda: “absolutamente reactiva”, “mero receptáculo” *frente a* “el concepto de construcción es clave”, “rescata el rol constructivo del sujeto”.

El lector va siendo orientado en la representación de “sujeto cognitivo” gracias a estas operaciones lógico-discursivas. Sin embargo, la sensibilidad a estas marcas no se produce “naturalmente” sino por efecto de un contacto asiduo con este tipo de textos, un entrenamiento lector importante y una enseñanza sistemática de la discursividad en los distintos niveles educativos. El lector maduro no reflexiona acerca del proceso comprensivo salvo cuando enfrenta dificultades. En este caso —y a diferencia del lector inexperto que, incluso, puede no darse cuenta de las limitaciones de su lectura—, a partir de hacer consciente la dificultad, vuelve una y otra vez al texto, se detiene en marcas significativas y recibe las orientaciones que estas le suministran. Las respuestas de los estudiantes a los que se les administró la prueba muestran distintos momentos en el desarrollo de la comprensión lectora de textos teóricos, que podemos vincular con la mayor o menor sensibilidad a los despliegues y marcas del discurso a los que nos hemos referido.



A partir de la representación de “sujeto cognitivo” que hubieran podido construir, los estudiantes debían redactar la respuesta a la consigna “explicar el significado”. Podían adoptar el formato de definición, cuyo modelo podía ser el lexicográfico, o extenderse en una explicación que abordara otros aspectos. Podían, por otra parte, retomar segmentos apropiados del texto fuente y reescribirlos, lo que fue la estrategia más común, o integrar en sus respuestas segmentos de dicho texto o proponer una formulación más distante de aquel. El análisis de las respuestas también expone distintos niveles en la producción de los textos propios que muestran el heterogéneo entrenamiento escritor en secuencias propias de textos expositivo-explicativos e, incluso, en el, más elemental, armado de textos autónomos.

Resultados

Incidencia de la relectura

En el grupo de estudiantes de primer año de los institutos de formación de docentes primarios se habían analizado anteriormente los resultados de la consigna 3 (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006). En términos generales, el 83,5 % de los sujetos no contestó o lo hizo incorrectamente, evidenciando escasas estrategias de revisión, falta de sensibilidad frente a las marcas gramaticales y discursivas —en especial, las que corresponden a estrategias retóricas de la explicación— y una lectura lineal no integrativa. El 16,5 % restante resultó correcto, pero las respuestas expusieron 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.

Estos resultados fueron tenidos en cuenta en relación con el desempeño de los grupos de 1º año en la consigna que nos ocupa. En la consigna 4 y, en especial, el pedido de explicar el significado de “sujeto cognitivo”, las respuestas insatisfactorias (por erróneas o por falta de resolución) fueron el 70 % en la misma población de primer año del magisterio, es decir, que se evidenció un progreso debido a las nuevas lecturas.

Tabla 1. Síntesis de resultados (% sobre el total de respuestas de cada entrada).

	Respuestas afirmativas	Sin respuesta	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Total de respuestas
Primero y segundo años	101 (93,5%)	7 (6,5%)	36 (33%)	65 (60%)	108
Primer año	68 (93%)	5 (7%)	22 (30%)	46 (63%)	73
Segundo año	33 (94%)	2 (6%)	14 (40%)	19 (54%)	35

Focalización de las ocurrencias de "sujeto cognitivo"

El primer segmento de la consigna tendía a que los alumnos focalizaran un segmento del texto y respondieran a partir de él. Dos estudiantes consideraron que era una consigna doble y respondieron en primer lugar por la ubicación textual del sintagma. Por ejemplo:

- (71) Ubicación: punto dos, 1º oración del párrafo.
Individio que tiene conocimiento.²

La respuesta es interesante porque explicita que no contempla la repetición de la expresión en otros lugares del texto. Es decir que supone que el determinimiento sobre la primera ocurrencia es suficiente para comprender su sentido sin considerar que el texto puede ir construyendo el sentido en su discurrir. Esto se evidencia en lo que sigue, "Individio que tiene conocimiento", donde el alumno solo hace una primera inferencia a partir de las unidades léxicas que componen la frase que está explicando, sin atender a que es una categoría teórica y una unidad léxica propia de un campo particular del conocimiento.

La respuesta siguiente retoma parcialmente el cierre del párrafo, lo que muestra que completó con la lectura la primera activación léxica pero no realizó una articulación de las dos fuentes:

2. 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 *idlicas* marcan segmentos que nosotros destacamos de las respuestas de los alumnos.

(79) Párrafo 2. Es el sujeto que conoce, el que construye su estructura

Un tercer alumno respondió primero con la ubicación de la fuente en el texto, pero, entendiendo tal vez el carácter subsidiario de la primera parte de la consigna, lo hace entre paréntesis. Además, consideró, en vez de la división en párrafos, la estructura de la información marcada por los conectores “primero”, “segundo” y “tercero”, estructura que había sido trabajada a partir de la consigna previa a la que estamos analizando:

(88) (Primer característica esencial de la posición constructivista). El sujeto, la persona tiene una estructura de conocimientos

Como señalamos más arriba al analizar el texto propuesto a los alumnos, la noción de “sujeto cognitivo” se desarrolla a lo largo de tres párrafos, en los que “sujeto” aparece ocho veces. En ningún caso se las integra a todas en la explicación solicitada. Más allá de la adecuación con que se lo haga, predomina en la muestra la recuperación de una sola de las ocurrencias de “sujeto (cognitivo)”:

- (72) el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento
- (127) es inexistente
- (146) alguien que construye activamente sus estructuras de conocimiento
- (147) persona que intenta conocer, que conoce

Tabla 2. Focalización singular o múltiple de segmentos del texto por parte de los alumnos.
Porcentajes sobre el total de respuestas (TR) de cada entrada.

	Focaliza una sola ocurrencia de "sujeto cognitivo"	Focaliza dos o más ocurrencias de "sujeto cognitivo"
Primer y segundo años (TR: 108)	84 (78%)	17 (16%)
Primer año (TR:73)	59 (81%)	9 (12%)
Segundo año (TR: 35)	25 (71%)	8 (23%)

Introducción de conocimiento previo sin interacción con las informaciones del texto

Si bien el texto fuente extrae de “sujeto cognitivo”, como hemos señalado antes, el primer término, “sujeto”, es para destacar el papel constructivo que le asigna frente a otras posiciones donde el “sujeto” no es tal sino “un mero receptáculo”. De allí que la explicación de “sujeto” a través de su reemplazo por términos próximos en otros contextos como “individuo” o “persona”, sustitución que se ha realizado en algunos de los ejemplos citados, no corresponda. El hacer concreto un término abstracto es, además, un mecanismo propio de aquellos que tienen un conocimiento precario del dominio en el que se inscribe el concepto y que no tienen las habilidades lectoras suficientes para superar esta situación.

El apelar solo a la competencia léxica respecto de los dos términos de la frase en cuestión es la estrategia explicativa de otras respuestas:

- (91) hace referencia a la persona que piensa
- (124) Significa una persona con conocimiento
- (108) se refiere a la persona que adquiere conocimiento
- (117) implica un individuo con capacidad de conocer
- (147) persona que intenta conocer, que conoce
- (158), (77) es el sujeto que conoce
- (156) El sujeto es la persona, y cognitiva que tiene la capacidad de conocer todo-lo que le rodea –o sea “aprender”

En tres casos se combina la competencia léxica desvinculada del uso particular de las palabras en la fuente con un sintagma extraído del texto, al que se le suprime la marca de plural y se le reemplaza la calificación de “activo” por un verbo de posesión:

- (90) Es la persona que tiene su estructura de conocimiento
- (92) un sujeto que tiene XXXXXXXX una estructura XXXX estructura de conocimiento

El no atender al texto se evidencia también en las respuestas que hacen ingresar otro tipo de conocimiento previo, pero sin articularlo, o haciéndolo muy parcialmente, con lo que el texto objeto de la prueba plantea:

- (94) Sujeto que se relaciona con el medio a través de su conocimiento
- (111) se refiere a que el sujeto que construye los conocimientos en la mente
- (148) Se refiere al sujeto en el ámbito del conocimiento, situado en un proceso de aprendizaje
- (149) como sujeto pensante, que toma o adopta una postura frente a determinado tema. Cognitivo, por el pensamiento como proceso interno

Al introducir en sus respuestas saberes propios sin mayor articulación con el texto fuente, en algunos casos se producen definiciones de "sujeto cognitivo" confusas o contradictorias con el sentido propuesto por el constructivismo:

- (68) El sujeto no es cognitivo, sino XXXX q' con lo que interactuará será X el objeto de conocimiento. El sujeto modificará sus tesis o las mantendrá
- (99) sujeto con conocimientos previos
- (157) personas con conocimientos innatos
- (169) La estructura conginitiva del hombre es todos los conocimientos q' tiene incorporado desde su existencia

Los estudiantes que han propuesto las respuestas que hemos reseñado hasta ahora no han superado la primera operación de anclaje en representaciones previas y no perciben el sintagma "sujeto cognitivo" en su posibilidad de apertura a una clase-objeto que se va construyendo discursivamente.

Extracción inadecuada de segmentos del texto fuente

Veintinueve respuestas se atuvieron al texto, pero copiando segmentos de él en maneras inadecuadas que también revelan falta de sensibilidad de los alumnos a características de la fuente o dificultades para reformularla aceptablemente:

- (130) El sujeto es más que un sujeto es un mero receptáculo de las influencias del medio
- (140) es inexistente, en realidad es un sujeto constructor activo a sus estructuras de conocimiento

En algunos casos, se focalizó de la fuente un segmento del párrafo 3 que tenía el formato de definición referida a "sujeto", pero los estudiantes no consideraron que exponía la posición contraria a la que el texto señalaba como pro-

pia de la posición constructivista, a pesar de la concentración de recursos con la que el texto subraya el enfrentamiento de posiciones teóricas. El segmento referido a “las posiciones más clásicas” decía “el sujeto, más que un ‘sujeto’ es un mero receptáculo”: las comillas del segundo “sujeto”, al retomar de manera distanciada un posible uso concreto del término, refuerzan su condición de activo y niegan la de “mero receptáculo”. Los siguientes son ejemplos de la falta de reconocimiento de esas marcas de distanciamiento del enunciador de la fuente respecto de otras posturas sobre el tema que está exponiendo:

- (112) es un mero receptáculo de las influencias del medio
- (130) El sujeto es más que un sujeto es un mero receptáculo de las influencias del medio

El agregado del verbo copulativo luego de la primera ocurrencia de “sujeto” genera, en este último caso, un enunciado anómalo ya que presenta dos orientaciones argumentativas contrapuestas: la reformulación expone la incompreensión incluso del segmento transcripto. La combinación de partes de dos o más segmentos focalizados genera en algunas respuestas enunciados tanto semántica como sintácticamente inaceptables:

- (67) Sujeto que conoce, que construye en yuxtaposición con el innatismo y el constructivismo que el sujeto es pasivo o tiene un saber innato
- (145) es un mero receptor de las influencias del medio la relación entre estímulo y sujeto es totalmente reactivo
- (166) es la relación que existe y estímulo, bajos las influencias del medio

Tres unen esa frase a otros segmentos del párrafo que remiten a la posición constructivista y generan enunciados contradictorios:

- (138) oposición a concepciones conductistas e innatistas, el sujeto cognitivo es inexistente
- (164) es inexistente. Es un sujeto constructor activo de sus estructuras de conocimiento
- (140) es inexistente, en realidad es un sujeto constructor activo a sus estructuras de conocimiento

En el último caso, la reformulación intradiscursiva correctora no llevó al estudiante a revisar y suprimir el primer tramo de la respuesta.

Quince estudiantes seleccionaron la ocurrencia de “sujeto cognitivo” del párrafo 3 y copiaron un segmento del entorno próximo. Posiblemente la consigna “explicar el significado” activó la representación del discurso lexicográfico con la adyacencia de la definición respecto de la entrada léxica y los alumnos copiaron sin mayor atención lo que seguía al sintagma:

- (80), (106), (119), (162) Nos remite a (la cuestión de) la especial relación que existe entre el sujeto y estímulo en toda posición constructivista
(70), (83), (110), (115), (133), (136) (es la) Relación (que existe) entre el sujeto y el estímulo
(172) es el rescate de la relación entre el sujeto y el estímulo

En algunos casos, el segmento tomado del texto da lugar a un agregado o a una reformulación intradiscursiva que supone cierto esfuerzo interpretativo y opera por aproximaciones, pero que atiende tan parcialmente al texto como cuando se incorporan saberes propios:

- (116) es la que existe entre sujeto y estímulo. Esto quiere decir que el sujeto a partir de un estímulo puede formar un conocimiento que es absoluto sin modificarlo
(129) nos remite a la cuestión de la especial relación que existe entre el sujeto y el estímulo... Es decir que el conocimiento es lo que le da al sujeto la capacidad de responder a los estímulos

Solo cuatro alumnos de los que copiaron irreflexivamente segmentos del texto focalizaron el párrafo 2. Lo reducido del número se debe a la complejidad sintáctica del párrafo. Es interesante, además, que tomen, debido a la simplicidad de la construcción de verbo *ser* + atributo, el entorno de la segunda ocurrencia de “sujeto cognitivo” al que se le atribuye la no existencia (porque está inserta en una relativa que se refiere a las posiciones opuestas al constructivismo), lo que genera una respuesta errónea:

- (127) sujeto cognitivo: es inexistente

Cuando los alumnos recuperan en su explicación más de una ocurrencia de “sujeto (cognitivo)”, la integración suele reducirse a la conexión copulativa que borra de la fuente la subordinación adjetiva o adverbial o la coordinación adversativa:

- (87) El sujeto cognitivo es el que conoce y este es activo a construir conocimiento y este existe
- (151) elude a que el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento y no un sujeto inexistente

Relación con los resultados de otros puntos de la consigna 4

El tratamiento de los diversos párrafos de la fuente es variable en las respuestas de los estudiantes. Algunos, tal vez inducidos por la consigna (que pide explicar primero “sujeto cognitivo” que aparece en los párrafos segundo y tercero; después, “rol constructivo del sujeto”, que se registra en el párrafo tercero) o quizás motivados por cierta planificación de la tarea asignada, focalizaron los párrafos 2 y 3 para distintos puntos de la consigna:

- (113) sujeto cognitivo: Significa que el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimientos [Focaliza párrafo 2]
rol constructivo del sujeto: Como el sujeto se desembuelve, cómo se da esa construcción dentro del aparato cognitivo [Focaliza párrafo 3]
- (83) sujeto cognitivo: Relación entre el sujeto y el estímulo [Focaliza párrafo 3]
rol constructivo del sujeto: El sujeto construye sus estructuras del conocimiento. Es activo. [Focaliza párrafo 2]

En algunos casos, se deduce una atención menos apegada a los enunciados literales de la consigna y de la fuente y más cuidadosa de la serie léxica vinculada a “constructivista”; optan por el párrafo 4 o intentan integrarlo (aunque no lo hacen adecuadamente) en su respuesta al segundo punto de la consigna:

- (72) sujeto cognitivo: el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento
rol constructivo del sujeto: en toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo
- (90) sujeto cognitivo: Es la persona que tiene su estructura de conocimiento
rol constructivo del sujeto: Es la persona que construye sus propios conocimientos en una estructura a partir de otras que son distintas.

Un número considerable de respuestas (22) focaliza un mismo párrafo para resolver distintas partes de la consigna:

- (145) sujeto cognitivo: es un mero receptor de influencias del medio ha ~~sujeto-es~~ relación entre estímulo y sujeto es totalmente reactivo
rol cognitivo del sujeto: es importante el rol que el sujeto tome o la posición, por eso las diferencias radican en la construcción de el aparato cognitivo

La atención prestada al párrafo 4 de la fuente es minoritaria en la muestra (solo se manifiesta claramente en seis respuestas). 45 focalizaron el párrafo 2 y 27, el 3.

Si con estos números se comparan los resultados de las respuestas a los otros dos puntos de la consigna 4, el diagnóstico se sostiene porque en líneas generales se reproducen los problemas que se detectan en la explicación de "sujeto cognitivo". Podríamos señalar al respecto que 14 alumnos (13 % de los 108) no presentaron una explicación a "rol constructivo del sujeto" —que especifica la exposición sobre "sujeto cognitivo"— y que 28 (26%) no lo hacen con "asuntos epistemológicos" —que incluye la noción de "sujeto cognitivo" en un concepto abstracto más amplio—. Entre los estudiantes que completan los tres puntos de la consigna, se detectan además inconsistencias entre las respuestas parciales o falta de conexión explícita entre ellas (de lo cual se pueden inferir problemas en la representación semántica del concepto de "sujeto cognitivo"):

- (112) sujeto cognitivo: XXXXX es un mero receptáculo de las influencias del medio
rol constructivo del sujeto: el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimientos
asuntos epistemológicos: Toda posición constructivista tiene un marcado interes por asuntos epistemologicos

Diferencias entre los resultados inadecuados de primero y segundo años

En una primera síntesis, de 101 respuestas producidas para explicar el significado de "sujeto cognitivo", 65 son insatisfactorias o directamente erróneas ya sea porque no consideran el texto y apelan a la competencia léxica o a otros saberes que los estudiantes no hacen interactuar con el texto, ya sea porque copian fragmentos que no corresponden a lo demandado o ligan inadecuadamente en una

misma respuesta segmentos que corresponden a posiciones distintas. Sumados los casos en que no se respondió nada a esa primera parte de la consigna 4 de la prueba, el porcentaje de respuestas insatisfactorias de primero y segundo años se eleva a 66,7 %.

Tabla 3. Clasificación de las respuestas de los alumnos.
Porcentajes sobre el total de respuestas (TR) de cada entrada

	Respuestas incorrectas			Respuestas correctas
	Conocimiento léxico desvinculado del texto	Articulación errónea de conocimientos previos	Copia o paráfrasis inadecuada del texto	
Primer y segundo años (TR: 108)	19 (18%)	17 (16%)	29 (27%)	36 (33%)
Primer año (TR: 73)	15 (20,5%)	9 (12%)	22 (30%)	22 (30%)
Segundo año (TR: 35)	4 (11%)	8 (23%)	7 (20%)	14 (40%)

Considerando por separado las respuestas correspondientes a cada uno de los años del profesorado, en primer año el porcentaje de respuestas insatisfactorias y no contestadas es 69,8 % y en segundo año, 60 %.

Si atendemos a los aspectos considerados, la diferencia entre los dos años es mayor en relación con los conocimientos que hacen ingresar en la explicación del sintagma: conocimientos léxicos, 1° año 20,5 %, 2° año 11 %; otros conocimientos 1° año 12 %, 2° año 23 %. Es notable en cuanto a esto último que entre los alumnos de 1° año se registra una sola identificación (que podría calificarse de reduccionista) entre “sujeto cognitivo” y “alumno” y una sola también entre “conocer” y “aprender”.

La integración entre la información que toman de la fuente y otra les resulta a los de 1° año muy problemática:

(82) rol constructivo del sujeto: El sujeto construye su conocimiento, es una tabla rasa.

Entre los de 2° año, más próximos que aquellos a la práctica docente profesional, once estudiantes (31 % de los de ese grupo) asimilan “conocer” a

“aprender”, cinco (14 %) “sujeto cognitivo” a “alumno” y uno se refiere al “docente” como guía de la construcción del conocimiento. Si bien la activación de conocimientos previos es importante, lo que demuestran los resultados del segundo año es que su ingreso no es regulado por el proceso de lectura. Ese descontrol bloquea la posibilidad de ir construyendo una representación de “sujeto cognitivo” a partir del texto.

En lo que se refiere a la copia inadecuada de segmentos del texto: el 30 % de los alumnos de 1° año lo hacen frente al 20 % de 2°. Si bien el porcentaje correspondiente al segundo año es menor, debemos pensar que estos estudiantes iniciarán sus prácticas al frente de alumnos seis meses después. Esta incapacidad de discriminar lo pertinente de lo no pertinente posiblemente afecte no solo sus aprendizajes, sino también sus enseñanzas.

Explicaciones con distinto grado de aceptabilidad

De las 36 explicaciones relativamente aceptables de “sujeto cognitivo”, 20 copian un segmento adecuado a lo solicitado o lo reformulan con variaciones mínimas (transformaciones sintácticas, omisiones, expansiones, agregados):

- (72) el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento
- (76) que construye el conocimiento
- (85) El es un constructor activo de las estructuras de conocimiento
- (113) Significa que el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimientos
- (125), (134), (143) Constructor activo de sus estructuras de conocimiento
- (160) es el sujeto capaz de pensar y construir su conocimiento

En (69) la omisión de “constructor” genera un enunciado anómalo, sin embargo lo incluimos porque demuestra un reconocimiento de la zona donde se estabilizaba la representación del objeto:

- (69) el sujeto como activo de sus estructuras de conocimiento

Tabla 4. Clasificación de respuestas correctas.

Porcentajes sobre el total de respuestas correctas (RC) de cada grupo.

Respuestas correctas	Copia bien un segmento del texto	Integra correctamente segmentos del texto	Integra adecuadamente conocimientos previos
Primero y segundo años (RC: 36)	20 (56%)	10 (28%)	6 (17%)
Primer año (RC: 22)	13 (59%)	8 (36%)	1 (4,5%)
Segundo año (RC: 14)	7 (50%)	2 (14%)	5 (36%)

Diez integran informaciones no contradictorias de distintas partes del texto efectuando transformaciones diversas, que a veces tienen problemas sintácticos:

- (101) se remite a la especial relación que existe entre el sujeto y estímulo en toda posición const. rescatando que el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento
- (102) Es una nueva premisa que XXXX que cobra importancia con el constructivismo, que a diferencia del conductismo que niega su existencia; el constructivismo afirma que este posee un rol constructivo
- (165) el sujeto es un constructor de sus estructuras de conocimiento en oposición a concepciones innatas o conductistas

Seis integran conocimientos previos a informaciones del texto o no contradictorios con dichas informaciones:

- (126) es un sujeto que construye sus estructuras de conocimiento, no nace con ellas, las va formando en su vida frente a ciertos estímulos, como es el saber enciclopédico, etc.
- (142) el sujeto cognitivo es aquel que conoce y que provoca el acto de aprendizaje, aquel que pone en juego estrategias y habilidades a estímulos del medio para buscar el equilibrio y el acomodamiento entre lo nuevo y sus estructuras anteriores.
- (173) es el sujeto que conoce, que va aprendiendo en contacto con el mundo que lo rodea y va "conociendo más" a medida que está en contacto con lo nuevo y puede adecuarlo a su estructura de conocimiento.

En relación con la escritura de un texto organizado autónomamente, podemos señalar que lo logra el 66 % de los que retoman el segmento del texto, aunque en muchos casos no supere la mera copia de la fuente. Este porcentaje baja al 50 % en los que integran información de distintas partes del texto ya que algunos operan por acumulación sin exponer la integración en la escritura, es decir, que el esfuerzo cognitivo que implicó la construcción de una representación que apelara a distintas zonas del texto afectó su escrito. Y, finalmente, los que arman la respuesta apelando a conocimientos previos e integrando informaciones del texto consiguen mayoritariamente una autonomía textual aceptable, es decir que han podido construir una representación compleja y verbalizarla.

Discusión y conclusiones

Las respuestas incorrectas de los alumnos evidencian que, al solicitárseles la explicación de un concepto a partir de lo planteado en el texto, lo ignoran en mayor o menor medida (contestan recurriendo a su saber léxico o recurriendo a otros saberes previos que no integran de manera adecuada a la información de la fuente leída) o no le prestan atención suficiente de tal manera que lo copian o lo parafrasean en modos inaceptables (por razones semánticas o formales). Si consideramos que el aprendizaje a partir de textos es fundamental en la enseñanza superior y en la actividad docente posterior, esta falta de estrategias adecuadas compromete seriamente el curso de sus estudios y su práctica profesional.

Si bien existe una diferencia entre primero y segundo años, la incidencia de la escolaridad no ha sido significativa. Para que puedan producirse “cambios conceptuales” (Schnotz, Vosniadou y Carretero, 2006) a partir de la lectura de textos complejos se deben elaborar estrategias didácticas específicas que le permitan al alumno internalizar modos de leer apropiados y evaluar su proceso comprensivo. Tanto en el caso de los textos teóricos como en los otros se debe insistir en la formación de “lectores autorregulados” (Resnick y Klopfer, 1997) y esto se logra, entre otros, con el reconocimiento de los mecanismos discursivos de construcción de sentido y con la reflexión acerca de qué implica leer.

La mayoría de los estudiantes no atienden a cómo los objetos se construyen discursivamente. Esto se advierte no solo en el hecho de que se detengan en la primera operación de anclaje, sino también en la abrumadora cantidad de respuestas que apelaron a un solo segmento para responder a la consigna. Entre ellos, muchos –en especial en 1º año– se limitaron a copiar literalmente un fragmento del texto o realizar paráfrasis mínimas. Ese “levantar” fragmentos des-

contextualizados y sacralizarlos porque es dicho por el texto es un mecanismo habitual que expone las inseguridades de los lectores poco hábiles.

Uno de los factores textuales que provocó mayor cantidad de respuestas erróneas fue la complejidad sintáctica, tal como se evidenció en los problemas generados por la lectura del segundo párrafo. Este se presenta en un solo bloque oracional extenso con subordinadas causal, sustantivas y adjetivas, y exige focalizar el segundo término de una coordinación adversativa. Las dificultades de comprensión vinculadas con la complejidad sintáctica (Alvarado y Arnoux, 1999; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006) muestran la importancia de adquirir el conocimiento gramatical en niveles anteriores de la escolaridad. Más allá del bloque generado por la sintaxis, se evidencia también la dificultad que plantea la presencia de dos perspectivas contrapuestas, el juego de dos alternativas propio de los discursos polémicos (Arnoux, Alvarado, 1998). Estos fenómenos gramaticales y discursivos plantean resistencias al sujeto en su proceso de comprensión si no ha recibido una formación adecuada.

Además del factor sintáctico, la competencia léxica del lector es otro de los factores cruciales para que se produzca una comprensión adecuada (Perfetti, 2001). En este caso, sin embargo, los conocimientos léxicos previos fueron con frecuencia causa de error. Por una parte, los participantes no reconocieron que "sujeto" –sustantivo que se emplea en diversos ámbitos con múltiples acepciones– es un término técnico en psicología y, por lo tanto, puede conducir a error la aplicación automática de significaciones originadas en otros contextos. Por otra parte, se trata de una unidad de alto grado de abstracción, inserta en un texto teórico, de modo que interpretarla en el sentido de "persona concreta", tal como se evidenció en muchos ejemplos, es una operación propia de lectores inmaduros.

Los buenos lectores en primer año buscan –mayoritariamente– las informaciones del texto y en segundo año apelan a los conocimientos previos. Lo importante es que articulen los dos movimientos y para ello la acción del docente es fundamental. Debemos partir de que la habilidad para activar los conocimientos previos incide en el desarrollo de la capacidad que algunos pedagogos (Pérez Gómez, en Elliott, 2000) señalan de pasar de una comprensión reconstructiva simple que implica "entender la información en términos de los conceptos e ideas referentes a la misma" a una comprensión reconstructiva global que supone "situar la información en el marco de ideas y procedimientos claves que estructuran el pensamiento en el seno del ámbito disciplinar concreto". Ahora bien, este paso complejo se ve facilitado por el diseño y aplicación de secuencias didácticas que tanto controlen el ingreso de los conocimientos pre-

vios en razón de la pertinencia respecto del tema tratado y de la tarea que se debe encarar como que sensibilicen respecto de los modos como se presenta la información.

Desde un punto de vista pedagógico, el relevamiento de los distintos modos de encarar la lectura de un texto teórico y de las dificultades que enfrentan sectores importantes de la población estudiada, puede orientar la acción docente. Por un lado, en relación con la consigna dada, están aquellos alumnos poco habituados a aprender a partir de la lectura de textos teóricos y que en el caso en el que se le demanda la explicación de un segmento textual apelan a sus conocimientos léxicos o enciclopédicos, pero no consideran el texto. Están, en segundo lugar, aquellos que copian indiscriminadamente los segmentos más próximos a una de las ocurrencias del sintagma que deben explicar sin darse cuenta de su escasa pertinencia; dentro de este grupo son mayoritarios aquellos que "saltan" enunciados con fuerte densidad sintagmática. En tercer lugar, están aquellos que han interpretado las series léxicas y las posiciones antagonistas tal como se presentan en el primer párrafo del texto fuente, pero al llegar a la primera estabilización del significado de "sujeto cognitivo" no han avanzado más, es decir, han perdido sensibilidad respecto de los procedimientos anafóricos y los modos de remisión intratextual que les permitiría construir una representación más compleja. En cuarto lugar están aquellos que agregan otras informaciones del texto pero operan por acumulación sin producir un enunciado integrativo. Y, finalmente, encontramos aquellos que hacen interactuar conocimiento previo con informaciones provenientes del texto y que producen una respuesta globalmente armada.

Como lo habitual, sobre todo en primer año, es la heterogeneidad de saberes y habilidades de los estudiantes, la acción mediadora del docente debe partir del reconocimiento de la zona de desarrollo próximo y hacerlos avanzar en la lectura y escritura de textos complejos desde el lugar en que se encuentran, sabiendo que la apropiación de los modos de interpretar y de decir es gradual, y se realiza gracias a las actividades de lenguaje en las que los sujetos participan (Bronckart, 1996). Si no se contempla una enseñanza sistemática, los logros "espontáneos" a partir de la escolarización tienen una incidencia pobre. De allí la importancia del diseño de interacciones pedagógicas eficientes que respeten los criterios de proximidad, secuencialidad y dificultad creciente en la enseñanza de la lectura y escritura de texto teórico.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite y Elvira Arnoux (1999): "El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación", en María Cristina Martínez (comp. y ed.), *Comprensión y producción de textos académico*, Cali, Cátedra UNESCO y Universidad del Valle.
- Apothéloz, Denis (1984): "Logique naturelle, des objets de discours: propriétés-relation d'appartenance", en Jean-Blaise Grize (ed.), *Sémiologie du raisonnement*, Berna, Peter Lang.
- Arnoux, E., S. Nogueira y A. Silvestri (2006), "Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios", *Revista Signos*, 39 (60), pp. 9-30.
- Arnoux, E., S. Nogueira y A. Silvestri (en prensa): "Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas", *Folios*, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
- Arnoux, Elvira y Maite Alvarado (1998): "El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo", *Signo y Señal*, n° 8, pp. 287-316.
- Boroditsky, L., M. Ramscar y M. Frank (2001): "The roles of body and mind in abstract thought", en *23rd Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Edimburgo, Escocia.
- Bronckart, J. P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausana, Delachaux & Niestlé.
- Culioli, Antoine (1999): *Pour une Linguistique de l'Énonciation. Domaine notionnel*. t. 3, París, OPHRYS.
- Eco, Umberto (1972): *La estructura ausente* [1968], Barcelona, Lumen.
- Elliott, John (2000): *La investigación-acción en educación* [1990], "Introducción" de Ángel Pérez Gómez, Madrid, Morata.
- Freedle, R. (1997): "The relevance of multiple choice reading test data in studying expository passage comprensión", *Discourse Processes*, vol. 23, n° 3, 399-440.
- Grize, Jean-Blaise (1989): "Logique naturelle et représentations sociales", en D. Jodelet, *Les représentations sociales*, París, PUF.
- Grize, Jean-Blaise (1990): *Logique et Langage*, París, OPHRYS.
- Grize, Jean-Blaise (1996): *Logique naturelle & communications*, París, PUF.
- Perfetti, C. y L. Hart (2001): "The lexical basis of comprehension skills", en D. Gorfien (ed.), *On the consequences of meaning selection: perspectives on resolving lexical ambiguity*, Washington, American Psychological Association, pp. 67-86.
- Resnick, Lauren y Leopold E. Klopfer (comps.) (1997): *Curriculum y cognición*, Buenos Aires, Aique.

- Schnotz, Wolfgang, Stella Vosniadou y Mario Carretero (comps.) (2006): *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires, Aique.
- Sitri, Frédérique (2003): *L'objet du débat*, París, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Vigotsky, L. (1978): "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Wertsch, J. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor.
- Wiemer-Hastings, K., J. Krug y X. Xu (2001): "Imagery, context availability, contextual constraint and abstractness", en *23rd Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Edimburgo, Escocia.
- Wilkes, A. (1997): *Knowledge in minds: individual and collective processes in cognition*, Sussex, Psychology Press.

Apéndice

¿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 C. Sebastián. *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique, 2001.

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?