

Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito

Estrategias de estudio de texto y adquisición discursiva en el ciclo secundario.

Adriana Silvestri

1. El texto escrito en el ámbito escolar

¿Qué se escribe y para qué se escribe en la escuela? El universo de los textos escritos es tan extenso, que la escuela opera por selección, eligiendo como objetos de enseñanza algunos de ellos a los que considera básicos para el desarrollo de la capacidad de comunicación escrita.

La producción del texto escrito es exigida con distintas finalidades. En algunos casos constituye un objetivo de enseñanza en sí misma. En otros, el alumno escribe en función de otros aprendizajes que se están llevando a cabo, como por ejemplo en la redacción de una monografía o en la resolución de un cuestionario.

Existen algunas habilidades básicas que se requieren para escribir toda clase de texto. Se trata de habilidades necesarias, pero no suficientes: la diversidad implica características propias de cada clase, que deben ser aprendidas para cada caso en particular. Alguien, por ejemplo, puede estar capacitado para escribir con soltura y corrección cartas comerciales, pero fracasar en cualquier tipo de escritura de ficción.

Las habilidades diferenciales de producción incluyen, por supuesto, el conocimiento necesario para discriminar las características específicas que permiten clasificar las numerosas variedades del texto escrito.

1.1. Tipos de texto y géneros discursivos en el aula

Son variados los *tipos de texto* en los que el alumno va adquiriendo competencia a lo largo de su escolaridad, en tareas tanto de comprensión como de producción. El tipo textual se determina por razones fundamentalmente formales: comparten el mismo tipo los textos que tienen una estructura básica similar. Aunque existen numerosas clasificaciones, generalmente se considera que hay cinco tipos básicos de texto: narración, descripción, explicación, instrucción y argumentación.

La estructura básica de la narración tiene una organización temporal. En la narración clásica pueden distinguirse tres segmentos: situación inicial, complicación y desenlace. Se trata de un tipo muy ubicuo en el aula, que se introduce también muy precozmente en la escuela. Está presente en las clases de Lengua en todo el ciclo primario y secundario: tareas de comprensión de narraciones literarias y de producción de narraciones de contenido de ficción o de experiencias personales del alumno. La Historia es el segundo ámbito en el que este tipo textual es frecuente, a través de la narración de hechos históricos.

La descripción refiere las características o propiedades de un objeto, su estructura se organiza básicamente sobre la dimensión espacial. Como la narración, recibe una atención detallada en Lengua. Resulta además muy característica del área de Ciencias Naturales y de la Geografía. Si bien se trata también de un tipo textual de adquisición temprana, presenta mayores dificultades que el narrativo. En este último, el eje temporal, la sucesión cronológica de los

hechos, proporciona una base para la organización del texto, mientras que para la descripción no existe ningún criterio básico que facilite la tarea de comprensión o producción, sino que la selección y el orden de exposición de las propiedades o características del objeto que se describe serán determinadas por la finalidad del texto.

En la explicación se observa una estructura básica de pregunta-respuesta o de planteo de problema-solución. Es un tipo muy representativo en todas las ciencias, tanto las físico-matemáticas y las biológicas como en las sociales, ya que el objetivo central de la ciencia es proporcionar explicaciones a los fenómenos característicos de su dominio. En las asignaturas del área físico-matemática la forma característica que adopta la explicación es la demostración, en la que el lenguaje natural se combina con el lenguaje matemático para obtener mayor precisión conceptual.

La instrucción consiste en una secuencia ordenada de prescripciones para llevar a cabo determinada actividad o procedimiento. Aunque eventualmente se enseña a los alumnos a escribir instrucciones, las competencias que en la escuela se requieren para este tipo textual son básicamente de comprensión. Se trata de un tipo presente para todas las asignaturas, ya que las consignas de actividades son instrucciones.

La argumentación, finalmente, comparte con la explicación la estructura problema-solución o pregunta-respuesta, pero se diferencia de ella en la índole del tema del texto. La explicación expone un saber ya construido y socialmente aceptado, en tanto que la argumentación justifica una posición acerca de fenómenos, acciones o acontecimientos que admiten efectiva o potencialmente más de un punto de vista, es decir, acerca de los cuales no hay consenso. En tiempos de Galileo, por ejemplo, la teoría heliocéntrica era objeto de argumentaciones, pero hoy en día, cuando ya está firmemente establecida en el conocimiento científico, los textos que se refieren a ella son explicativos. La distinción entre los dos polos, por supuesto, no es estricta, y muchos textos oscilan entre ambos.

Existen, además, textos mixtos que comparten características propias de más de un tipo. En algunos casos pueden distinguirse en el texto secuencias o segmentos diferenciados, como es el caso muy habitual de una narración que incluya un fragmento descriptivo. En otros casos, la función característica de un tipo se combina con la estructura de otro. Es una situación muy frecuente en ciencias sociales. Los relatos históricos, por ejemplo, tienen estructura narrativa, pero los hechos que refieren son seleccionados con el objeto de explicar algo o de justificar una posición con respecto a un tema polémico. Se habla, entonces, de narraciones explicativas o argumentativas.

También las descripciones típicas de las ciencias naturales o sociales suelen tener una doble función. En estos casos, la descripción no consiste en un mero registro de características de un objeto, sino que estas se seleccionan con una finalidad explicativa: no exponen solo cómo es algo (una región geográfica, un organismo vegetal o animal, la configuración de clases sociales de un pueblo, etc.) sino por qué es así y qué consecuencias se desprenden de ello.

Además de las clasificaciones tipológicas, que tienen en cuenta fundamentalmente características estructurales, los textos pueden clasificarse utilizando como criterio las situaciones comunicativas en las que participan. El lenguaje se utiliza en diversas áreas de la actividad humana y en cada una de ellas

sus enunciados adoptan características comunes en su tema, su estilo, sus recursos, su estructura. Se configuran entonces formas de lenguaje típicas de distintas prácticas sociales: hablamos así de discurso periodístico, discurso literario, discurso científico, discurso jurídico, etc. En cada una de estas áreas del discurso, a su vez, existe gran variedad de formas que cumplen con funciones diversas: se trata de los *géneros discursivos*. En el discurso periodístico, por ejemplo, son géneros característicos la entrevista, la crónica, el editorial, la noticia, etc.

Cada género admite gran variación y creatividad, pero mantiene no obstante una serie de características básicas que no son arbitrarias, sino que precisamente gracias a ellas el texto perteneciente a dicho género puede desempeñar las funciones comunicativas que se requieren. La elección equivocada o el dominio escaso de un género afectan la comunicación. Por ejemplo, si a alguien se le solicita redactar un currículum para obtener un empleo y, en lugar de un texto de ese género, produce una narración autobiográfica, el empleador no obtendrá la información específica que necesita expuesta de manera ordenada y sintética, sino desorganizada y mezclada con información no pertinente, lo que sin duda obstaculizará su evaluación de la idoneidad del postulante.

Además de funciones comunicativas, los géneros discursivos desempeñan *funciones cognitivas*, es decir, permiten desarrollar procesos mentales vinculados a la adquisición y la construcción del conocimiento. Desde este punto de vista, también la falta de dominio de un género implica falta de dominio de los procesos cognitivos que dicho género vehiculiza. Por ejemplo, si a un alumno se le pide que realice un resumen -género típico de la actividad escolar- y fracasa en la tarea, revela que su capacidad para identificar jerarquías de conceptos según su importancia en el texto es escasa.

En el discurso educativo, es decir, el universo de textos relacionados con las actividades institucionales de enseñanza, se advierte una gran variedad genérica. En primer lugar, en el aula suelen estar presentes géneros que no fueron originalmente concebidos para adoptar una función educativa. Existen dos modalidades básicas de introducción de géneros extra-escolares en las actividades de enseñanza.

Por una parte, todo género es potencialmente objeto de estudio en tanto género, para que el alumno conozca sus características distintivas, adquiera habilidades de comprensión relativas a él y -eventualmente, según las dificultades que plantee- habilidades de producción. Este es el caso típico del estudio de géneros literarios en las clases de Lengua.

Otra posibilidad muy frecuente es la apelación a textos de géneros no específicamente educativos como fuentes alternativas de información. En muchas asignaturas, por ejemplo, se recurre habitualmente a textos de géneros periodísticos con esta función.

En ambos modos de introducción, al cambiar la situación comunicativa típica en la que estos géneros circulan, cambian también las condiciones de lectura y las operaciones de comprensión exigidas: se trata de un caso de refuncionalización de los textos. Por ejemplo, si se introduce en el aula una actividad con una receta de cocina, la lectura no mantendrá su finalidad original de instruir al lector en la preparación de una comida, sino que adoptará otras funciones según los objetivos de la actividad, tales como enseñar la secuencia típica de un texto instruccional o estudiar el modo imperativo y sus formas alternativas, característicos de este género.

1.2. Los géneros conceptuales

Pero existen también géneros propios de la tarea educativa, es decir, formas del lenguaje que permiten llevar a cabo las operaciones comunicativas y cognitivas específicas de la actividad institucional de enseñanza y aprendizaje.

Algunos de estos géneros -orales o escritos- funcionan en la interacción directa en el aula: es el caso de la exposición explicativa del docente, el apunte de clase del alumno, la monografía, etc. Otros géneros, que funcionan en integración con los anteriores, se inscriben en un circuito comunicativo más complejo que incluye la participación de editoriales especializadas en la publicación de textos didácticos, por ejemplo, manuales de estudio, carpetas de ejercicios, antologías de lecturas o diccionarios escolares.

Entre estos géneros, varios comparten características con los del discurso científico, ya que la educación y la ciencia tienen en común el ser ámbitos específicos de la construcción y transmisión de conocimientos. Los géneros didácticos trasponen y adaptan al aula los contenidos de los textos científicos, generando así un lenguaje propio, pero conservan características similares que responden a una equivalencia en su función. De manera muy abarcativa, a los textos que forman parte de un circuito comunicativo cuya finalidad primordial es hacer de su contenido objeto de conocimiento se los considera pertenecientes a *géneros conceptuales*.

¿Qué tienen en común los textos educativos y científicos pertenecientes a géneros conceptuales? Todo texto requiere de dos tipos de coherencia: coherencia interna, en cuanto a su contenido, y coherencia externa, relativa a la situación en la que el texto es producido. Las características de un texto que lo vuelven coherente respecto de una situación específica se denominan *registro* del texto. La situación de transmisión de conocimientos exige un léxico preciso -relacionado con la exactitud conceptual-, una construcción rigurosa de la frase que no dé lugar a interpretaciones ambiguas ni erróneas, una distribución planificada de la información para exponer los contenidos de manera lógica. Todos estos rasgos forman parte del *registro formal* característico de los géneros conceptuales.

Hay, sin embargo, una diferencia crucial en cuanto a los interlocutores que se comunican por medio de textos conceptuales científicos y educativos. En el caso del discurso educativo, el destinatario se encuentra en proceso de aprendizaje; en el discurso de la ciencia, es alguien ya formado en la disciplina en cuestión, que requiere profundización o actualización de sus conocimientos. Esta diferencia genera características peculiares propias de cada discurso.

Los textos representantes de los géneros propios del discurso educativo, como los libros de estudio o las carpetas de ejercicios de diversas asignaturas, presentan abundantes recursos para facilitar la tarea de comprensión. Entre ellos, muchos son de carácter *paratextual*, es decir, recursos verbales o visuales que acompañan y complementan al texto. Por ejemplo, la tipografía de los textos didácticos es variada: se eligen tipos de letra claramente distinguibles para resaltar los conceptos principales que se introducen, se utiliza un cuerpo de letra menor para algunas explicaciones y ejemplos incidentales. También las ilustraciones ayudan al lector a formar representaciones más precisas de objetos a los que el texto se refiere. Para organizar la comprensión, es frecuente que se introduzcan cuadros comparativos, sinópticos o mapas conceptuales.

En cuanto a las características específicamente textuales, se advierte que la información se encuentra distribuida según su complejidad: se comienza con los conceptos más sencillos, más familiares para el lector, y gradualmente se van

introduciendo los conceptos de mayor dificultad. Además, los textos didácticos son altamente explícitos: ningún concepto nuevo permanece sin definir e incluso se proporcionan para ellos varias explicaciones, desde diversos puntos de vista. Es frecuente que cada segmento temático del texto se inicie con un resumen que anuncia las nociones principales que se desarrollarán, y que concluya con una recapitulación.

Debe señalarse, también, que muchas de estas características no son exclusivas de los géneros didácticos escritos, sino que se comparten con géneros orales tales como la exposición explicativa del docente. Estas características, tanto textuales como paratextuales, no son arbitrarias, sino que responden a los requisitos específicos del circuito comunicativo propio de la tarea educativa, ya que tiene en cuenta los procesos mentales del alumno durante la tarea de estudio.

Además de los textos didácticos dirigidos a un interlocutor alumno, existen también en el ámbito educativo géneros característicos, tanto orales como escritos, que son producidos por el alumno.

En el área de Lengua predomina la escritura de textos de géneros *ficcionales*, en forma de adaptación de los géneros literarios al ámbito escolar. Así, a medida que son objeto de enseñanza distintos tipos de texto (narración, descripción, etc.) y distintos géneros (narración fantástica o de ciencia ficción, por ejemplo), se le requiere al alumno la producción de los mismos.

Pero existen, además, tareas de escritura de otra índole en todas las asignaturas (incluso, por supuesto, en las clases de Lengua): reseñas de lectura, informes bibliográficos, monografías, diversas formas de evaluaciones, etc. Estas clases de escrito se encuadran en lo que hemos denominado géneros *conceptuales*, es decir, aquellos en los que el contenido se convierte en objeto de conocimiento.

¿Qué habilidades tiene el alumno para encarar la escritura de géneros conceptuales? Las competencias verbales de un alumno típico no lo ayudan demasiado en esta tarea. Es, sin duda, hábil para comunicarse oralmente en situaciones informales con interlocutores a los que conoce. El tipo de lenguaje requerido en estos contextos se encuentra en el polo opuesto al de los géneros conceptuales: estos se caracterizan, como hemos señalado, por su registro *formal* y la conversación cotidiana, por su registro *informal*. En este último desaparece la exigencia de precisión que hemos descripto para los géneros formales. Son frecuentes las frases inconclusas, las palabras de significado muy general, las repeticiones y otros rasgos que, sin embargo, no afectan necesariamente la comunicación. Si, por ejemplo, hacemos referencia a algo como “estas cosas”, el gesto con el que acompañamos nuestras palabras, el tema general de la conversación u otros elementos de la situación permitirán precisar la vaguedad de la expresión.

El alumno habitualmente intenta traspasar este tipo de lenguaje oral de manera directa a la escritura. Obsérvese el siguiente fragmento de una redacción de un alumno de 1º año.

Era un viernes al mediodía y en el colegio se estaba por disputar una pelea.

- Dale Juan ¡Matálo! ¡Pegale! ¿que sos gallina?

- Ya son las doce. Nos tenemos que ir.

- Bueno nos vamos. Chau chicos ya pueden dejar de pelear.

(...)¹

¹ Todos los ejemplos utilizados se reproducen respetando la puntuación y la ortografía originales.

En situación de interacción oral, obviamente, no es necesario aclarar algo que en este fragmento resulta indescifrable: cuántos y quiénes son los personajes involucrados en la pelea y cuál es responsable de cada enunciado.

El ejemplo, sin embargo, se encuadra en un género ficcional que -si bien se ve afectado por la trasposición de la oralidad a la escritura- admite en algunos casos, como este, la introducción del lenguaje coloquial. Por supuesto, existe una gran distancia entre elegir voluntariamente un registro informal para reproducir el lenguaje típico de una conversación entre adolescentes y disponer en forma excluyente de ese registro para emplearlo en todo tipo de texto escrito. En el caso de los géneros conceptuales, el empleo de un lenguaje informal como el del alumno citado es siempre inadmisibles. Piénsese, por ejemplo, en el resultado de utilizarlo en la narración histórica de una batalla.

El alumno típico, entonces, no suele disponer de habilidades suficientes para escribir textos de géneros conceptuales que la escuela le requiere. Aunque también en el ámbito de los géneros ficcionales tiene dificultades, debe señalarse que la eficacia en las tareas de escritura de esta clase es un objetivo del área de Lengua y, por lo tanto, se enseña -o se intenta enseñar- a superar estas dificultades. En cambio, las tareas de escritura de los géneros conceptuales suelen concebirse como secundarias con respecto al aprendizaje de los contenidos de una asignatura. Se supone que, si el alumno comprendió el tema, sabrá cómo exponerlo adecuadamente, sin necesidad de que se lo entrene en una escritura de estas características.

Pero las habilidades que se requieren para producir textos de distintos géneros no son idénticas. Incluso, un alumno puede dominar la escritura de textos de un tipo ficcional y tener poca habilidad para producir un texto del mismo tipo pero encuadrado en un género conceptual. Es el caso, por ejemplo, de la descripción: la capacidad para describir un ambiente cotidiano no garantiza igual capacidad para enfrentar la producción de una descripción explicativa de género conceptual. Veamos la siguiente descripción de las fases de la Luna escrita por un alumno de 1° año.

Luna llena : el Sol ilumina hacia la Tierra y la Luna se encuentra detrás de la Tierra, o sea Sol, Tierra, Luna.
Cuarto menguante : el Sol ilumina hacia la Tierra y la Luna se encuentra en línea recta a la Tierra sin oponerse entre el Sol y la Tierra, es la Luna arriba de la Tierra y cuarto creciente debajo de ella.

El sistema cotidiano de referencia de lugar se establece tomando como eje el punto de vista del hablante. En relación a este punto de vista se determina qué objetos se encuentran “arriba”, “abajo”, “delante” o “detrás” de otros objetos. Sin embargo, este sistema que proporciona la lengua para describir posiciones no puede ser adoptado por ciencias como la Geografía o la Astronomía, que necesitan determinar ubicaciones de manera objetiva, es decir, independiente del punto de vista del hablante. Así, los recursos verbales que le resultan útiles al alumno para describir un espacio cotidiano, por ejemplo, su habitación, carecen de sentido aplicados a textos conceptuales de estas asignaturas.

Esta falta de habilidad para encarar un género conceptual implica, como hemos señalado, dificultades en los planos comunicativo y cognitivo. Desde el punto de vista comunicativo, obstaculiza para el receptor la comprensión del texto;

desde el punto vista cognitivo revela que el alumno no ha elaborado aún una representación correcta de la ubicación de objetos en el espacio.

Puede observarse que no todos los representantes de esta variedad de tipos y géneros que hemos enumerado reciben en la escuela la misma atención. Para algunos -especialmente en las clases de Lengua- existe un variado repertorio de métodos de enseñanza. Para otros, por ejemplo, la explicación y la argumentación pertenecientes a géneros conceptuales, la adquisición se produce de manera informal, sin ejercitación planificada por parte de la institución.

2. La producción a partir de un texto fuente

Hay dos formas básicas en que los alumnos pueden realizar las actividades de escritura de textos pertenecientes a los distintos tipos y géneros enumerados, según el origen de la información desplegada en el texto. En los textos pertenecientes a géneros conceptuales, lo habitual es que la información provenga de otro texto, denominado *texto fuente*. Es el caso habitual, por ejemplo, de la redacción de un resumen o de la resolución de cuestionarios de comprensión. La segunda forma es la más frecuente en los géneros ficcionales. En ellos la fuente del contenido es más variada: puede ser una construcción imaginaria del alumno, sus recuerdos, películas, historias que le fueron referidas, e incluso otras lecturas. Pero aun en este último caso, la relación entre el contenido del texto fuente y el contenido del texto producido a partir de él difiere de la que se produce en los géneros conceptuales. En estos últimos se establece una exigencia fundamental de *fidelidad* a los conceptos expresados por la fuente, que podrán ser sintetizados, ampliados, relacionados con otras fuentes, pero nunca distorsionados, ya que son ellos el objetivo de aprendizaje. En los textos ficcionales producidos a partir de la lectura de una fuente no se requiere esta relación: la fuente es solo una base, un punto de partida para una elaboración posterior que puede llegar a apartarse sensiblemente de los significados del original. Tal es el caso, por ejemplo, de los ejercicios típicos que proponen narrar un final diferente para una historia leída, describir un lugar que no aparece explícitamente caracterizado o redactar diálogos entre personajes que no figuran en la fuente.

El proceso de tratamiento de la información del texto fuente consta de cuatro fases. La primera corresponde a la *comprensión* del texto, es decir, la construcción de una representación mental del significado del texto. La segunda es la *conservación* en la memoria de esa significación construida. La tercera fase consiste en la *recuperación* parcial o total de la información conservada en la memoria y la cuarta es el empleo de dicha información en la *producción* de un texto, ya sea en forma oral o escrita. Los momentos de comprensión, conservación, recuperación y producción no configuran una serie de procesos sucesivos, sino que -como se verá- existe simultaneidad e interacción entre ellos.

En las distintas tareas que suponen trabajo con un texto fuente, el proceso que hemos descrito no presenta las mismas características y, por lo tanto, hay una distinta participación de los procesos psicológicos en juego. Por ejemplo, algunas tareas, como la elaboración de resúmenes, se realizan con el texto fuente presente. En estos casos, la apelación a la memoria es menor, ya que el texto se encuentra disponible para la búsqueda y selección de información pertinente. En los cuestionarios de comprobación de lectura -ya se trate de una fuente ficcional o conceptual- se enfatiza la primera etapa del procesamiento: el alumno debe demostrar que comprendió el texto en forma adecuada. Las ejercitaciones que adoptan la forma de cuestionarios con respuesta de selección múltiple, u otras modalidades de las llamadas objetivas, se encuadran entre las tareas de comprensión que no exigen que el alumno complete el circuito produciendo un texto, sino optando por el que considera correcto entre los que propone el ejercicio. Este tipo de trabajo no demanda habilidades de producción en la misma medida que otros.

2.1. La tarea de estudio

La actividad típica de procesamiento de información que se realiza con el texto fuente ausente es la tarea de estudio. Las características de esta tarea provocan una modalidad diferencial en la ejecución de las cuatro fases que hemos enumerado.

En primer lugar, el estudio de texto como actividad escolar supone un momento final de evaluación, que coincide con la etapa de producción, en el que se verificará la ejecución exitosa de las etapas de comprensión, conservación y recuperación. Esta exigencia incide ya desde el comienzo del proceso, durante la lectura comprensiva. La lectura no tiene, desde el punto de vista psicológico, una forma única de realización, sino que varía según los objetivos de la tarea. No se lee de la misma manera un texto cuando la finalidad es, por ejemplo, solo recreativa, que cuando el lector sabe que más tarde se le exigirá reproducir de alguna manera la información leída.

En toda actividad de procesamiento de información se requiere la participación de la memoria: si los contenidos que se leen se desvanecieran a medida que se avanza en la lectura, la comprensión sería imposible. Pero, en las tareas que se resuelven con el texto fuente ausente y, en especial, en la tarea de estudio, esta participación es aun mayor. La actividad exige que los significados del texto sean conservados con eficacia y, por lo tanto, la comprensión se realiza intentando que las representaciones mentales que van construyéndose alcancen la mayor estabilidad posible.

Las fases de conservación y recuperación -que no son, como se observa, consecutivas sino simultáneas a la comprensión- adquieren, entonces, mayor relevancia. La función psicológica que opera en estos procesos es la *memoria*, es decir, la función que permite el almacenamiento y la recuperación de la información. En tanto su participación es crucial para la tarea de estudio, se incluyen en estas actividades de *fijación* que garanticen la conservación de los contenidos. Entre ellas, una de las más eficaces resulta la reiteración de la fase de lectura. Es conocido -y ha sido experimentalmente comprobado- el efecto positivo de la reiteración en el recuerdo.

La reiteración no debe concebirse como una actividad que se ejecuta en forma obligatoriamente automática. Cuando el material a recordar es una serie de ítems desvinculados entre sí (una lista de apellidos o de números telefónicos, por ejemplo), la reiteración sí suele adoptar la modalidad de repetición automática, realizada mentalmente o en voz alta. Incluso en estos casos, sin embargo, puede apelarse a técnicas asociativas no automáticas, como la elaboración de reglas mnemotécnicas que faciliten la conservación.

Pero debe recordarse que un texto no es una serie de palabras desconectadas, sino que configura un todo en el que sus partes guardan entre sí relaciones que aseguran la construcción de la significación. Por lo tanto, las actividades de fijación de los significados del texto difícilmente adopten la forma de repetición automática. Por el contrario, la reiteración de la lectura profundiza la comprensión: en sucesivas relecturas pueden descubrirse nuevas relaciones de significado y reconceptualizarse la información del texto.

Otras actividades de fijación, tales como la confección de apuntes o la elaboración de cuadros sinópticos, también se encuadran en los procesos de reiteración, ya que consisten en presentar nuevamente la misma información en diferentes formatos que enfatizan los conceptos fundamentales que deben retenerse. Al mismo tiempo, estas actividades consisten en producciones parciales

que acompañan y apuntalan el momento comprensivo como formas de escritura realizadas en función de la lectura.

El establecimiento de relaciones de la información del texto con otros conceptos ya almacenados en la memoria resulta también positivo para la fijación. Como se verá en el próximo capítulo, la memoria opera asociativamente, vinculando los nuevos contenidos que se comprenden con otros ya conocidos. En los seres humanos, la memoria no asociativa -que almacena informaciones no relacionadas entre sí- es muy pobre y solo permite conservar una mínima cantidad de información si no se la somete a una reiteración intensa.

Pero no solo los conceptos se conservan más sólidamente por medio de actividades de fijación. Cuando esta tarea se realiza de manera constante, también comienza a incorporarse un esquema mental de las características *formales* de los textos de estudio, o sea, de los géneros conceptuales que los incluyen. La formación de este tipo de esquema exige una cantidad significativa de reiteraciones.

Este efecto puede advertirse también en situaciones extraescolares. Un caso típico es el de los niños pequeños que suelen conocer el esquema retórico característico de los cuentos tradicionales -que incluye, por ejemplo, fórmulas estables de apertura y cierre como “había una vez”, “y fueron felices ...”, etc.- y anticipan y demandan estas cláusulas cuando se les narra un cuento. Este conocimiento es producto, por supuesto, de la familiaridad que provoca la alta frecuentación del género.

Un proceso similar puede darse en el ámbito escolar. Por ejemplo, si un alumno estudia en las clases de historia varios textos correspondientes al tema de los viajes de descubrimiento de Colón, Magallanes, etc., gradualmente comenzará a aprender también un modelo operativo de la narración conceptual explicativa sobre temas de esta índole, ya que se familiarizará con un léxico específico relativo a la navegación y a la descripción de ubicaciones geográficas, con una secuencia típica de distribución de la información (motivos del viaje - trayecto - dificultades encontradas - territorio descubierto, por ejemplo), con una forma específica de marcación temporal, y demás rasgos propios del género.

La fase de producción de texto no está reservada solo al momento final de evaluación. Ya observamos la introducción complementaria de tareas de escritura durante la lectura. Además, deben tenerse en cuenta las actividades de *repaso*, típicas del proceso de estudio, que consisten en recuperaciones y producciones totales o parciales, orales o escritas, de los contenidos del texto fuente, con el objeto de verificar si el proceso está llevándose a cabo adecuadamente. La producción puede realizarse incluso en forma mental, cuando el estudiante repasa empleando el lenguaje interior. Estas tareas productivas previas a la producción final son también actividades de fijación, ya que reiteran la presentación de información para la memoria.

El momento de evaluación de la tarea de estudio, según las modalidades que adopte, puede exigir distintas operaciones de recuperación y producción. Una posibilidad es que se requiera -en forma total o parcial- una producción *reproductora* de la información del texto fuente. En otros casos, se exige utilizar esta información para resolver nuevas situaciones: se trata de una producción *transformadora*, que genera asociaciones y relaciones con otros conceptos no presentes en el texto original. Por ejemplo, una pregunta de examen sobre la fauna típica de un lugar puede solicitar que se vinculen estos datos con un tema

previamente estudiado -y no desarrollado en el texto de estudio- como el clima característico de la zona.

Aunque habitualmente se considera que esta última modalidad de producción es la más valiosa desde el punto de vista pedagógico, debe señalarse que ambas formas no se encuentran desvinculadas, sino que la primera es un requisito previo para la segunda. Evidentemente, para realizar una transformación sobre los significados originales del texto, es condición necesaria una primera instancia de comprensión y recuperación fiel de dichos significados.

Si no restringimos la fase de producción al momento final del examen, sino que integramos además en esta etapa todas las formas parciales de escritura que acompañan al proceso de estudio de textos, observamos que la producción no consiste solo en la expresión correcta de un contenido aprendido y archivado en memoria, sino que constituye en sí misma una actividad de aprendizaje, que permite reflexionar sobre ese contenido y alcanzar mayor profundidad en su comprensión.

3. Estrategias de estudio de textos

Esta descripción del tratamiento de la información del texto durante el estudio presupone que quien realiza la tarea es un alumno que la domina en todas sus etapas. Cuando los estudiantes se encuentran todavía en proceso de aprendizaje y no han desarrollado aún suficientes habilidades de comprensión y producción, el docente advertirá que la resolución de la tarea presentó para el alumno una serie de dificultades que no le permitieron alcanzar un resultado satisfactorio.

3.1. La estrategia literal

Un diagnóstico habitual del docente para explicar el fracaso de sus alumnos (cuando, por lo menos, se advierte que intentaron estudiar) es que emplearon un método que debe evitarse: estudiar “de memoria”. Con esta expresión se quiere significar que el estudiante intenta retener *literalmente* el texto, en su forma exacta, incluso sin haber alcanzado una plena comprensión del mismo.

Esta estrategia de estudio -que se encuentra, en efecto, entre las más frecuentes- consiste en el intento de conservar en la memoria no solo el *contenido*, la información conceptual del texto, sino también su *forma* exacta: el mismo léxico, las mismas estructuras sintácticas, el mismo orden de presentación de la información que en el texto original.

El siguiente ejemplo² muestra el caso de un alumno que empleó una estrategia literal para estudiar:

Texto fuente

- (...) los meteoritos, restos de planetoides desintegrados que se desplazan en el espacio a gran velocidad. Si se ponen en contacto con la atmósfera terrestre entran en combustión, produciendo una luz intensa.

Texto del alumno

- Los meteoritos son restos de planetoides desintegrados que se desplazan en el espacio a gran velocidad. Si entran en la atmósfera terrestre entran en combustión.

Al comparar ambos textos se observa una identidad casi absoluta. El alumno parece haber “copiado” mentalmente el fragmento original. Este intento minucioso de reproducción, sin embargo, no siempre logra su objetivo, como se observa en el siguiente ejemplo.

- Los meteoritos son restos de planetoides desintegrados que se desplazan en el espacio a gran combustión, produciendo una luz intensa.

Este texto evidencia un riesgo típico de esta estrategia: el alumno olvida una secuencia y se genera un error conceptual.

El próximo ejemplo muestra un intento de conservar a todo precio la forma original. El texto fuente no proporciona una definición del año luz, sino una explicación del concepto. En la evaluación, la pregunta solicita una definición (“¿Qué es el año luz?”) y, por lo tanto, obliga a responder modificando el original.

² Los ejemplos fueron extraídos de evaluaciones escritas de geografía de alumnos de 1er año.

El alumno introduce correctamente la fórmula del enunciado de definición por medio del verbo “es”, pero luego se atiene al recuerdo literal de la fuente, generando así un texto anómalo.

Texto fuente

- Las distancias entre los astros en el universo son tan enormes que para medirlas se utiliza una unidad de longitud especial.

Texto del alumno

- Es la distancia entre los astros en el universo son tan enormes que para medirse se utiliza una unidad de longitud especial.

Los problemas de esta clase surgen porque esta forma de estudio exige operaciones mentales muy poco económicas. En efecto, el alumno debe concentrar su atención simultáneamente en la información que el texto aporta, los conceptos nuevos que está aprendiendo, y en la forma exacta en que esta información se encuentra presentada, porque intenta que ambas sean conservadas por la memoria. Esta operación produce una *sobrecarga* en la tarea, una excesiva demanda a los procesos psicológicos. Así, como se advierte en el ejemplo, es muy probable que una de las operaciones se realice a expensas de la otra: los esfuerzos del alumno se concentran en repetir correctamente la forma y descuida el control del contenido.

Esto se debe a que la memoria humana está diseñada para retener el *significado* de lo que escucha o lee, y no su forma léxico-sintáctica. En los años ‘60 se realizaron experiencias -ahora clásicas- que demostraron que, en condiciones normales, los enunciados no se retienen en su forma literal. Luego de un intervalo de 7 segundos ya no se recuerda cuál fue la palabra exacta o la estructura de la oración que se recibió, pero el significado continúa siendo recordado transcurridos lapsos considerablemente más largos.

El uso de esta estrategia genera un efecto de repetición automática: parece que el alumno no hubiera comprendido el texto que estudió. Sin embargo, no siempre es correcto sacar esta conclusión cuando el estudio literal genera algún error.

Es evidente que en algunas situaciones puede memorizarse la forma exacta de un texto sin comprender su contenido, por ejemplo, memorizar la letra de una canción en una lengua extranjera que se desconoce. Sin embargo, debe señalarse que conservar literalmente un texto es una tarea muy difícil si no hay facilitadores para la fijación. Estos facilitadores se encuentran siempre presentes en las situaciones en que es obligatorio conservar el texto con exactitud: en la poesía, los elementos rítmicos y la rima; en la letra de las canciones, la música; en el recitado de un actor, la coordinación gesto-palabra u otros recursos profesionales para fijar exactamente el texto dramático.

Pero los textos de estudio no han sido diseñados para su fijación literal y, por lo tanto, carecen de elementos que faciliten su conservación exacta. Como habrá comprobado cualquiera que se haya enfrentado con la tarea de memorizar un texto en prosa en forma idéntica (un caso típico, el preámbulo de la Constitución Nacional), se trata de una actividad que demanda un alto número de repeticiones. Incluso en el caso de una buena memorización literal acompañada de una comprensión adecuada, el riesgo de olvido es alto. En el teatro, por ejemplo, aunque una obra haya sido representada cientos de veces, hay siempre apuntadores que ayudan a salvar las fallas de la memoria.

La idea de que el estudio literal obedece a la falta de comprensión surge de una serie de presupuestos falsos que confunden o descuidan los complejos procesos mentales que se encuentran detrás del circuito comprensión-conservación-recuperación-producción. Los presupuestos falsos más habituales son los siguientes:

a- Es posible estudiar sin memorizar

Como se explicó en el capítulo anterior, la actividad de estudiar incluye obligatoriamente la tarea de memorización: retener nuevos conocimientos en la memoria y recuperarlos en el momento en que sean exigidos, ya sea para exponerlos en una evaluación como para utilizarlos en una tarea de resolución de problemas.

El énfasis del docente suele colocarse en la comprensión, que se considera el paso más importante del proceso. Sin embargo, la comprensión no garantiza la retención. Podemos leer un texto y comprenderlo a la perfección, pero recordar poco de él días más tarde.

Incluso en el caso de una buena tarea comprensora es necesario llevar a cabo actividades específicas de fijación, como las que hemos descrito, para conservar los contenidos en la memoria, tales como subrayar el texto, tomar apuntes y, sobre todo, realizar varias relecturas totales o parciales, para beneficiarse con el efecto positivo de la reiteración en el recuerdo.

b- Es posible memorizar sin comprender

Este tipo de actividades, que ayuda a retener con mayor solidez los contenidos en la memoria, son simultáneamente tareas de profundización de la comprensión del texto: comprensión y memoria son dos procesos inseparables.

Cuando la comprensión del texto es muy baja, la tarea de memorización literal -de por sí muy exigente- se vuelve casi imposible. Pensemos en un ejemplo extremo: qué lograríamos si se nos pidiese memorizar un texto en una lengua desconocida por nosotros, del cual tenemos -obviamente- comprensión nula. Por esta razón el docente observa a menudo que los alumnos que eligen una estrategia de estudio literal, si son malos comprensores, fracasan en la tarea y no logran reproducir más que unos pocos segmentos del texto fuente. En cambio, los buenos comprensores que optan por esta estrategia reproducen con gran exactitud largas partes del original.

c- La memoria es un proceso pasivo y automático

En estos presupuestos se emplea una acepción restringida del concepto de memoria, que la contrapone a procesos de pensamiento. Ante la tarea de estudio, los docentes suelen pedir a los alumnos que no estudien “de memoria”, sino que se aseguren de obtener una buena comprensión del texto, que reflexionen sobre su contenido y que asocien su información con otros temas previamente estudiados.

Estas actividades no se oponen a la memorización, sino que implican procesos que garantizan un recuerdo más eficaz. La función de memorizar en el ser humano procede típicamente por asociación y relación de la información nueva que ingresa con información ya almacenada, es decir, funciona en interacción con el pensamiento. Durante el desarrollo, a medida que los procesos de pensamiento se modifican, el niño va aprendiendo a establecer relaciones y asociaciones de mayor complejidad.

Otra situación que explica la dificultad de los alumnos para memorizar utilizando recursos del pensamiento es la pobreza o la ausencia de informaciones ya almacenadas en la memoria con las cuales vincular los nuevos conceptos que están aprendiéndose. Una de las funciones de la actividad escolar es la formación en la memoria de una trama de conocimientos sobre el mundo en sus aspectos físicos, biológicos, sociales, etc. Si esta trama aún no existe o es muy pobre, los intentos de asociar y relacionar mientras se estudia se convierten en una actividad que gira en el vacío. En el caso de los ejemplos sobre los meteoritos, un conocimiento previo sobre la necesidad de la presencia de oxígeno para que se produzca combustión, por una parte, y de la composición de la atmósfera terrestre -que incluye oxígeno- por otra, permitiría al alumno relacionar el proceso de inflamación de los meteoritos con estos datos ya conocidos. Si esta información previa falta, deberá realizar un esfuerzo mayor de memoria para recordar en qué circunstancias entran en combustión. El primer alumno citado, por ejemplo, recordó el proceso de inflamación de los meteoritos, pero lo ubicó incorrectamente en el espacio, donde la ausencia de oxígeno lo vuelve imposible.

3.2. *La estrategia de la palabra propia*

Muchos docentes intentan evitar los problemas generados por la estrategia literal solicitando a sus alumnos que utilicen “sus propias palabras” en lugar de las del texto de estudio. Habitualmente los alumnos interpretan esta consigna como una indicación de que el docente autoriza el uso de un lenguaje informal, coloquial, para exponer la información. En este caso, se supone que no se evaluará *cómo* se exponen los conceptos, sino solo la información proporcionada. De esta manera pretende evitarse que el alumno intente la memorización literal, concentrándose en los contenidos que está aprendiendo del texto y no en su forma exacta.

Los siguientes ejemplos muestran casos típicos de alumnos que optaron por la estrategia de la palabra propia.

Texto fuente

- (...) los meteoritos, restos de planetoides desintegrados que se desplazan en el espacio a gran velocidad. Si se ponen en contacto con la atmósfera terrestre entran en combustión, produciendo una luz intensa.

Textos de alumnos

- a) Los metorios son pedasos de un planeta desintegrado por el tiempo y al chocar con la admosfera de la tierra se ase una bola de fuego se incendia.
- b) Los meteoritos son rocas caídas del cielo que cuando entran a la superficie se incendia quiere decir que se prende fuego.
- c) Los meteoritos son masas espaciales que buelan al rededor del Sol.

Como se advierte en estos textos, el resultado de la aplicación de esta estrategia suele ser muy poco satisfactorio. Es evidente que el remplazo del lenguaje formal del original por un lenguaje informal corre serios riesgos de ocasionar distorsiones en el significado, como es el caso del alumno c., que cambia el concepto original

de “desplazarse en el espacio” por el concepto de “volar”, que no se aplica al movimiento de los astros.

La “palabra propia” del alumno, el lenguaje que domina y que emplea para comunicarse habitualmente en su conversación cotidiana, no es suficiente para rendir cuenta de los conceptos más precisos de la ciencia. Estos exigen otra forma de lenguaje: sintaxis más compleja, léxico formal y especializado, distribución de la información en el texto organizada con criterios rigurosos.

Ante los ejemplos citados, ¿podemos afirmar que los alumnos “comprendieron los conceptos”, pero tuvieron dificultades para expresarlos? Evidentemente, no. No se trata del mismo concepto expresado de dos maneras diferentes, sino de un concepto y su reinterpretación errónea. La distinción que hemos realizado entre contenido y forma de un texto no tiene fronteras nítidas y claramente señalables: muchos significados -sobre todo en los textos conceptuales- están indisolublemente ligados a la forma en que se los expresa.

El uso de esta estrategia revela otro aspecto de la tarea de estudio. Al estudiar, los alumnos no solo están aprendiendo nuevos conceptos, el contenido de las diversas asignaturas, sino también están aprendiendo (o deberían estar aprendiendo) nuevas formas de lenguaje, *nuevos tipos y géneros discursivos* adecuados para vehicular esos conceptos y operar mentalmente con ellos. La tarea de estudio implica, entonces, tanto aprendizaje conceptual como *aprendizaje genérico*.

Los géneros conceptuales, como se señaló en el capítulo 2, no suelen ser objeto explícito de enseñanza, pero sí son exigidos en numerosas tareas de escritura. Como consecuencia, los alumnos ponen en juego, para alcanzar su dominio, estrategias informales como las que hemos analizado.

Los alumnos que adoptan una estrategia literal revelan cierta conciencia de que la forma de lenguaje utilizada para verbalizar un concepto no es indiferente, lo que los lleva a intentar la respetuosa reproducción del original. Para ellos, la tarea de estudio es doble: no solo deben comprender, retener y producir información nueva, sino que esta proviene de un texto que tiene una estructura, un léxico y un estilo peculiares que aún no domina y que trata de imitar.

Los que eligen el lenguaje coloquial, en cambio, suelen considerar que la forma de expresión carece de importancia, que de todos modos se comprende lo que quisieron decir. Desde este punto de vista, se encuentran más lejos que los estudiantes literales de alcanzar una competencia adecuada en la escritura de textos formales.

Obsérvese, además, en los ejemplos, que la estrategia literal facilita una adquisición que forma parte de las competencias básicas de escritura: la ortografía. En efecto, las exhaustivas actividades de fijación inciden en que se establezca en la memoria la forma gráfica correcta.

Otro aspecto en que la estrategia literal resulta más operativa es el aprendizaje léxico, la incorporación estable de términos nuevos para el alumno, sobre todo los términos técnicos específicos de una ciencia. Las estrategias reiterativas de los alumnos literales suelen tener esta consecuencia, en cambio, la lectura más superficial y generalmente no reiterada de quienes optan por la otra modalidad de estudio hace que sea frecuente el almacenamiento de formas erróneas de dichos términos. La siguiente lista muestra algunos ejemplos de distorsión formal en el léxico de estos alumnos: ecandecente (incandescente), mediante - mancuante (menguante), nuveluneo (novilunio), inteleteral (interestelar), metorios (meteoritos), geormologia (geomorfología). En casi todos

se puede advertir, además, que hubo fallas en la comprensión del concepto, por ejemplo, el alumno creador de “nuveluneo” no logró asociar correctamente por qué la fase de Luna nueva se denomina novilunio.

Existen, por supuesto, casos de estrategias mixtas que oscilan entre ambos estilos: se elige, por ejemplo, una estrategia literal predominante y -ante una falla del recuerdo- se reformula coloquialmente el segmento olvidado.