

Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente.

García, Mónica y Alvarez, Guadalupe.

Cita:

García, Mónica y Alvarez, Guadalupe (2010). *Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente*. *Onomázein*, 21, 191-223.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/37>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/500>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente

Towards a proposal for ameliorating difficulties of preuniversity students with productive reformulations of an original text

Mónica García

Universidad Nacional de General Sarmiento/
Universidad de Buenos Aires
Argentina

Guadalupe Álvarez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/
Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar y comparar los resultados obtenidos en diferentes etapas de una experiencia didáctica con la que buscamos contribuir al desarrollo de habilidades de reformulaciones productivas en los estudiantes preuniversitarios. Esta experiencia se lleva a cabo con alumnos del Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se ha focalizado la superación de las dificultades que se les presentan a los alumnos al realizar la primera actividad del taller que exige habilidades de reformulación: el reemplazo de un fragmento de texto fuente por otro

Afiliación: Mónica García. Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS) / Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires. Argentina; Guadalupe Álvarez. Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIAFIC-CONICET) / Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS). Argentina.

Correos electrónicos: mbgarcia@ungs.edu.ar; galvarez@ungs.edu.ar

Dirección postal: Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS), Juan María Gutiérrez 1150 (1613), Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina.

Fecha de recepción: diciembre de 2009

Fecha de aceptación: marzo de 2010

equivalente. A partir de la experiencia didáctica desarrollada, se presenta una primera aproximación hacia la solución de las dificultades detectadas, a partir de la cual se da lugar a una futura investigación.

Palabras clave: educación preuniversitaria; habilidades de reformulación; dispositivos didácticos; frecuentación; andamiaje.

Abstract

The aim of this article is to show and compare the different stages results of a didactic experience through which we tried to contribute to reformulations skill development of preuniversity students. This experience was performed in a preuniversity reading and writing course given in Universidad Nacional de General Sarmiento. We specially studied the difficulties students had when they did the first course task that requires reformulation abilities: replace a statement by a similar one. This experience will go some way towards unraveling problems detected in said reformulations, and suggests important implications for a future research.

Keywords: preuniversity education; reformulation skills; didactic devices; frequentation; scaffolding.

1. Introducción

Las habilidades de reformulación constituyen una capacidad básica para enfrentar de manera eficiente las tareas de escritura que exige la actividad académica. Sin embargo, la conexión entre las actividades de lectura y escritura involucradas en las reformulaciones ofrece un alto grado de dificultad para los estudiantes preuniversitarios y universitarios. Esto ha quedado demostrado en un estudio de Piacente y Tittarelli (2006), en el cual se han analizado producciones de alumnos universitarios en diferentes tareas de reformulación, tanto comprensivas (reemplazo de un enunciado por otro entre distintas opciones) como productivas (reemplazo del texto fuente por otro equivalente) y resuntivas (resumen del contenido). Los resultados han mostrado, fundamentalmente, problemas en el caso de las paráfrasis y de la elaboración de resúmenes. En ellas se observan dificultades de puntuación, de cohesión y coherencia textual, y distorsiones u omisiones semánticas relativas a la extracción de las partes principales del texto y/o su reemplazo, con inadecuada disponibilidad de recursos léxicos y confusión en el tipo de registro que corresponde a la escritura. Estos resultados ponen de manifiesto los problemas de gran cantidad de alumnos universitarios para interactuar no solo con textos académicos, sino con textos de carácter general, y llevan a interrogarse sobre la naturaleza de dichas dificultades que, aunque están ligadas a problemas de producción, dan cuenta de dificultades en la comprensión lingüística y, por añadidura, en la producción textual.

Según Silvestri (1998: 24), un motivo fundamental de las dificultades que presenta la reformulación es que el tratamiento de la información de un texto fuente es un proceso complejo que comprende cuatro fases: la *comprensión* del texto, la *conservación* en la memoria del significado construido, la *recuperación* total o parcial de esa información y la *producción* de otro texto a partir de esta. No se trata de procesos sucesivos, sino simultáneos; dicho de otro modo, la lectura y la escritura son procesos interactivos y constructivos, pero a la vez independientes (Van Dijk y Kintsch, 1983; Shanahan y Lomax, 1986; Eisterhold, 1991). Según este modelo, denominado *bidireccional*, la conexión entre lectura y escritura requiere la realización de múltiples procesos interrelacionados, pero también existen dominios específicos a cada habilidad y se producen variaciones cualitativas en la naturaleza de la conexión lectura-escritura a lo largo del desarrollo evolutivo de sus lectores/escritores (Parodi, 2005: 76). Incluso, como han revelado investigaciones en lengua española realizadas por Parodi (1999, 2001, 2002, 2003), la lectura y la escritura se correlacionan significativamente y existe un área compartida entre ambos procesos. Es decir, habría una competencia global de base común a la lectura y la escritura, un conocimiento procedural, cuyo componente central debiera ser un conjunto de conocimientos y estrategias comunes que sustenten la ejecución de los procesos en cuestión. No obstante, esta competencia puede variar a lo largo del desarrollo de los sujetos en sus distintos niveles de escolaridad.

Estas ideas están estrechamente conectadas con las observaciones realizadas por Karmiloff-Smith (1992) en su teoría de la *redescripción representacional* (RR). Esta teoría, que combina el *constructivismo piagetiano* con la aproximación *nativista* y *modularista fodoriana*, postula un modelo de comprensión y producción lingüística de índole híbrido en el marco de un paradigma cognitivo general que combina representaciones simbólicas y redes conexionistas, es decir, proposiciones y conexiones neuronales (Kintsch, 1998; Karmiloff-Smith, 1992). Así, se propone un modelo centrado en un proceso ontogenético de modularización progresiva, lo que supone que el niño inicia su desarrollo con un conocimiento general que progresivamente se va especializando y se va transformando en módulos relativamente independientes. Puede ser, entonces, que la lectura y la escritura evolucionen desde un dominio muy general y, a medida que el ser humano se desarrolla, avancen en forma progresiva hacia una perspectiva relativamente modularista.

Si bien no parece existir una relación taxativa y unívoca entre lectura y escritura, en las actividades de reformulación que realizan los estudiantes se verifica la comprensión textual a partir de la producción. Por lo tanto, un aspecto fundamental del trabajo será detectar las dificultades de comprensión del texto fuente a partir del análisis de las reformulaciones realizadas por alumnos preuniversitarios.

En la actualidad existen diversas maneras de analizar el proceso de comprensión lingüística. Las distintas teorías científicas sobre la comunicación intentan explicar el complejo fenómeno desde el modelo del código o el inferencial, o desde modelos mixtos (Sperber y Wilson, 1986; Johnson Laird, 1983; Van Dijk y Kintsch, 1983; Graubard, 1993; Kintsch, 1988; Schank y Abelson, 1977; Ruiz Vargas, 1995).

Si bien cada uno de los modelos cognitivos de comprensión lingüística vigentes realiza aportes significativos para el abordaje de la alfabetización académica, nos parece conveniente seleccionar aquel que resulte lo suficientemente explicativo del fenómeno de la comprensión como marco para una aplicación didáctica. Por ello, hemos tomado, a partir de la lectura de Cubo de Severino (2007)¹, el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), según el cual el lector establece permanentemente una retroalimentación entre unidades menos complejas, como las palabras, y unidades más complejas, como el texto completo. En el proceso de comprensión, según los autores, el que lee no solo recibe información del texto, sino que del contexto y de esquemas previos de conocimiento del mundo que guarda en la memoria. De esta manera, los autores presentan, desde un punto de vista semántico-pragmático, el proceso de comprensión lingüística del adulto como el funcionamiento de diversos subprocesos que se ponen en juego a través de una compleja interacción simultánea de estrategias cognitivas o mentales que procesan la información de los distintos niveles de estructuración del texto. Para procesar el discurso se pone en marcha un sistema cognitivo modular-interactivo (Belichón, Igoa y Riviere, 1992: 694) en el que funciona: un procesador perceptual, que reconoce y procesa los estímulos físicos que envían los sentidos;

¹ Tomamos la versión adaptada de Van Dijk y Kintsch propuesta por Cubo de Severino, porque en ella se describe el proceso de comprensión teniendo en cuenta a un lector joven en formación y no al lector adulto perfilado por los dos primeros autores.

un procesador lingüístico, que decodifica los signos lingüísticos según parámetros gramaticales y les asigna un significado; un sistema de memoria, que procesa y almacena la información convertida en lenguaje mental; y un sistema de control, que se encarga de dirigir y gestionar la interacción de todo el proceso de manera eficaz, conectando texto, contexto y saberes previos. Para poder llevar a cabo todo este proceso el lector aplica *estrategias discursivas*, con el propósito de comprender el texto para asignarle un significado comunicacionalmente relevante y poder guardarlo en la memoria. Estas *estrategias* son procesos flexibles que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí, en distintos momentos del procesamiento. En definitiva, para lograr la representación mental del texto original en la memoria del lector, éste debe usar, simultáneamente, estrategias léxicas (permiten reconocer el significado de las palabras), proposicionales (asignan la función de cada palabra en relación con las del resto de la oración), microestructurales (establecen las relaciones de cada oración con la anterior y con la siguiente), macroestructurales (permiten distinguir el tema global del texto y el acto de habla predominante) y superestructurales (identifican la organización global del texto y sus reglas de combinación).

Teniendo en cuenta la complejidad que implica la comprensión de textos y considerando que los estudiantes preuniversitarios deben enfrentarse a la comprensión de textos académicos que no han frecuentado en niveles de enseñanza anteriores así como a la producción de géneros que requieren de las habilidades de reformulación (resúmenes, informes de lectura, respuestas a preguntas de parcial o trabajos monográficos, entre otros), consideramos que el período preuniversitario es un momento adecuado para la intervención del docente como facilitador de estos procesos.

El objetivo de este trabajo es entonces mostrar y comparar los resultados de diferentes etapas de una experiencia didáctica con la que buscamos contribuir al desarrollo de las habilidades de reformulación productiva que ponen en juego los estudiantes preuniversitarios. Para ello, partimos de un diagnóstico y clasificación de las dificultades de comprensión lingüísticas que se pueden reconocer a partir de las reformulaciones elaboradas por los estudiantes, es decir, de sus propias producciones.

2. Metodología

La experiencia didáctica mencionada se lleva a cabo con alumnos que se encuentran cursando el Taller de Lectoescritura. Esta es una de las materias del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), que debe ser aprobado para ingresar a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

El Taller de Lectoescritura es definido como “una instancia más en el proceso de enseñanza sistemática de la lectura y la escritura, y su objetivo es que los alumnos adquieran y desarrollen ciertas habilidades indispensables a la hora de comprender y producir textos propios del ámbito académico o vinculados de algún modo con él” (Programa de la materia “Taller de Lectoescritura” del CAU-UNGS, versión 2009). En este taller se hace especial hincapié en la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos. Entre otras actividades entonces, se propone a los alumnos que, sobre la base de diversos textos leídos, produzcan nuevos textos (e.g. respuesta a pregunta de parcial, informe de lectura), lo cual requiere diversas habilidades de reformulación. Este trabajo se centra en la superación de las dificultades que se les presentan a los alumnos al realizar la primera actividad del taller que exige habilidades de reformulación: el reemplazo de un fragmento de texto fuente por otro equivalente. Se trata, según lo explicado previamente, de un tipo de reformulación productiva.

En la primera etapa de la experiencia didáctica, hemos trabajado con tres comisiones (120 alumnos) correspondientes al Taller de Lectoescritura del CAU. En primer lugar, caracterizamos los diferentes tipos de dificultades que los estudiantes preuniversitarios presentan en las actividades de reformulación productiva solicitadas en el primer parcial de la materia. En segundo lugar, y de acuerdo con las dificultades detectadas en la comprensión lingüística, desarrollamos y aplicamos un dispositivo didáctico superador de esos problemas. Por último, analizamos los resultados obtenidos tras la implementación de la primera parte de la experiencia.

En la segunda etapa de la experiencia, y de acuerdo con los resultados obtenidos con la aplicación del primer dispositivo, elaboramos un segundo dispositivo y lo trabajamos con una comisión pequeña (15 alumnos) del Taller de Lectoescritura del CAU. Seleccionamos esta comisión, pues la cantidad reducida de alumnos permitía hacer devoluciones personalizadas.

Finalmente, analizamos los resultados obtenidos tras la implementación de esta segunda propuesta y los comparamos con los de la primera.

Cabe destacar que, para evaluar las producciones de los alumnos en los diferentes dispositivos, hemos tenido en cuenta los tipos de dificultad en tareas de reformulación que se han pretendido superar mediante cada dispositivo.

Por otra parte, en los ejemplos incluidos en este trabajo, la cursiva indica que se trata del inicio de un fragmento del texto fuente que los alumnos no debían modificar en la reformulación; la negrita y el subrayado indican que se trata de palabras (por ejemplo, conectores) o frases, respectivamente, que los alumnos debían reemplazar de manera obligatoria al reformular.

3. Descripción y evaluación de las diferentes etapas de la experiencia didáctica

3.1. Primera etapa de la experiencia didáctica

3.1.1. El diagnóstico: un mapa de dificultades

Como ha quedado dicho, hemos tomado como diagnóstico los resultados de una actividad de reformulación que formaba parte del primer parcial de la cursada, cuyo tema fue el texto explicativo y sus estrategias. Los estudiantes debían leer “La teoría de la evolución”² para resolver una serie de actividades, entre las cuales se encontraba la de reformulación (ver Anexo 1).

Tras la corrección de las resoluciones elaboradas por los estudiantes, hemos encontrado dificultades que ponen en evidencia deficiencias en diferentes tipos de estrategias discursivas que se deben poner en funcionamiento para comprender los textos: desde estrategias léxicas hasta macroestructurales (Cubo de Severino, 2007). En la Tabla 1, incluimos las estrategias en las cuales se presentan dificultades, sus características más frecuentes y un ejemplo de cada una:

² *Gran Enciclopedia Universal Espasa Calpe*. 40 volúmenes. Buenos Aires: Espasa Calpe, 2005, volumen 16. Pp. 4694-4699.

TABLA 1

Estrategias discursivas con deficiencias en la primera actividad de reformulación del Taller de Lectoescritura, caracterización de los errores más frecuentes y ejemplos de cada uno

Estrategias discursivas	Caracterización de los errores frecuentes	Ejemplo
Léxicas	Sinonimia por similitud fónica entre términos.	<i>Gracias a los datos botánicos, zoológicos y geológicos que Charles Darwin</i> recogió a lo largo de cinco años, entre 1831 y 1836, le permitieron establecer un conjunto de hipótesis sobre la generación espontánea de la vida que cuestionaban las ideas presentes.
	Duplicación de significado por desconocimiento de la función del conector.	
	Reemplazo de palabras por otras que no significan lo mismo en el contexto de la reformulación.	<i>Gracias a los datos botánicos, zoológicos y geológicos que Charles Darwin</i> recogió tras un viaje a bordo del Beagle, fue lo que le permitió crear la hipótesis sobre la <u>selección natural</u> de la vida.
Proposicionales	Omisión de los participantes necesarios para la realización de los hechos mencionados en el texto fuente.	<i>Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución</i> porque existieron importantes pautas del interés científico a pesar de haberla hecho de manera científica y rigurosa.
Microestructurales	Distorsión en la cronología de los hechos.	<i>Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución</i> que establecieron las primeras pautas del interés científico, aunque Darwin había elaborado una teoría de manera científica y rigurosa.

Estrategias discursivas	Caracterización de los errores frecuentes	Ejemplo
Macroestructurales	Salto temáticos por omisión de información ineludible.	<i>Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución que a pesar de estos estudios, fueron las primeras pautas del interés científico sobre estos temas.</i>
Combinación de varias estrategias	Tergiversación del sentido del texto.	<i>Gracias a los datos botánicos, zoológicos y geológicos que Charles Darwin tomó durante su viaje en el Beagle, logró establecer las hipótesis acerca de las ideas precedentes sobre la generación espontánea de la vida.</i>
	Interpretación vaga del sentido de la fuente.	<i>Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución se conocieron documentos sobre la importancia que tenían para los científicos este hecho.</i>
	Conservación del orden en el que se emiten las ideas en el texto fuente, pero sin la construcción de sentido.	<i>Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución, a pesar de que Charles Darwin elaboró la teoría de la evolución de manera científica y rigurosa, existieron importantes antecedentes que establecieron las primeras pautas del interés científico por estos temas.</i>

Los casos que hemos mostrado ilustran la necesidad de planificar acciones que permitan entrenar las estrategias que los alumnos aplican con dificultad y así superar, al menos en parte, los inconvenientes mencionados. Esto posibilitará a los

estudiantes la reflexión sobre el uso del lenguaje para que tomen conciencia de sus propios procesos de lectura y escritura, en función de una comprensión y una producción más adecuadas al nivel académico.

3.1.2. Primer dispositivo didáctico

El primer dispositivo didáctico desarrollado comprende dos secuencias de consignas (primera parte y segunda parte) organizadas según una complejidad gradual y elaboradas sobre la base de algunas dificultades detectadas en el diagnóstico (ver anexos 2 y 3).

Hemos diseñado este dispositivo con el objeto de practicar y superar, fundamentalmente, dificultades relacionadas con las estrategias léxicas, microproposicionales y macrotextuales. En particular, trabajamos con las siguientes dificultades: 1) mal uso de conectores, tanto lógicos como temporales, 2) sinonimia por similitud fónica entre términos, 3) reemplazo de palabras por otras que no significan lo mismo en el contexto de la reformulación, 4) omisiones de información en la reformulación del texto fuente y 5) tergiversaciones semánticas en el reemplazo de partes del texto fuente.

A fin de superar estas dificultades, los alumnos deben resolver las dos partes del dispositivo a partir del texto “Argentina: Neoliberalismo, utilitarios y crisis del Estado-Nación capitalista”, de Guido Galaffasi³. Este artículo es un texto muy complejo que presupone conocimiento previo sobre historia argentina y, fundamentalmente, sobre algunas nociones como Estado-Nación y capitalismo. Antes de la resolución del dispositivo, se propone entonces una lectura del texto en clase con el asesoramiento y la ayuda del docente. Luego de esta lectura, que se detiene en cada párrafo recuperando la información relevante para la comprensión y reponiendo el contexto de referencia cuando es necesario, se ofrece el dispositivo a los alumnos: la primera parte en una clase y la segunda, dos clases después.

³ Este texto está incluido en la unidad 4, titulada “Complementación y confrontación de fuentes”, del libro *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura* (López Casanova, 2009), utilizado como material de trabajo en el Taller de Lectoescritura.

3.1.2.1. Primera parte del primer dispositivo

En la primera parte del dispositivo (ver Anexo 2), los alumnos deben realizar cinco consignas que proponen una sucesión de actividades, cada una de las cuales apunta a entrenar estrategias específicas:

1. Reemplazar palabras por otras de significado equivalente. Estas palabras son, fundamentalmente, conectores o frases conectivas. Este tipo de actividad apunta a ejercitar las estrategias léxicas y también, en algunos casos, estrategias microestructurales.
2. Explicar el significado de la palabra “antecedentes”, incluida en un fragmento del texto, y a partir de esta explicación, reformular ese fragmento. Hemos seleccionado esa palabra debido a que establece una relación temporal que los alumnos suelen no reconocer. De este modo, se ejercitan, fundamentalmente, estrategias microestructurales y también léxicas.
3. Reformular fragmentos del texto fuente que se caracterizan por presentar diferencias entre la historia de los hechos y el relato de ellos. La reformulación debe ser un relato cronológico de esos hechos. Para facilitar la resolución de esta consigna se indican en **negrita** algunas palabras de los fragmentos que expresan referencias temporales. De este modo, se ejercitan estrategias microestructurales.
4. Detectar y explicar errores cometidos en las reformulaciones propuestas a una serie de fragmentos del texto fuente y luego proponer versiones más adecuadas. En esta consigna se les presenta el fragmento del texto fuente y luego una posible reformulación con errores que comprenden, fundamentalmente, sinonimias por similitud fónica entre términos y colocaciones inadecuadas. Este tipo de actividad apunta a ejercitar las estrategias léxicas.
5. Determinar si las reformulaciones propuestas a algunos fragmentos del texto son fieles al original, fundamentar la respuesta y, de ser necesario, reescribir. En este caso, se ofrece solo la reformulación y se solicita a los alumnos que vuelvan al texto fuente y reconozcan el pasaje reformulado. En este sentido, se brinda como pista el número del párrafo. Los errores de las consignas comprenden, fundamentalmente, omisiones y/o tergiversaciones de la información del texto fuente. Este tipo de actividad apunta a ejercitar, de

manera simultánea, estrategias léxicas, microestructurales y macroestructurales.

Así, hemos diseñado la primera parte del dispositivo con el objeto de movilizar la reflexión de los alumnos sobre las dificultades en las actividades de reformulación y, de este modo, facilitar su superación. Para ello, cada consigna focaliza una dificultad específica y el orden de toda la secuencia está regido por una complejidad gradual: desde consignas muy “andamiadas”, en las cuales los alumnos solo deben reemplazar o explicar el sentido de una palabra, hasta consignas “menos andamiadas”, en las que se les solicita evaluar una reformulación completa, buscando solos el fragmento reformulado del texto fuente.

Como hemos anticipado, para evaluar las producciones de los alumnos, hemos tenido en cuenta los tipos de dificultad en tareas de reformulación que se han pretendido superar mediante el dispositivo didáctico.

Así, en relación con la primera parte del dispositivo, hemos detectado desconocimiento de la función de los conectores, lo que se pone en evidencia en el reemplazo de los conectores con un cierto significado (“sin embargo”) por otros que expresan significados diferentes (“por lo tanto”). Además, hemos observado dificultades para reconocer errores de sinonimia por similitud fónica entre términos. En este sentido, pocos alumnos reconocieron el error presente en una de las reformulaciones dadas en las que se reemplazaba “horadar” por “honrar”. Los inconvenientes señalados en esta primera parte de la actividad ponen en evidencia serios inconvenientes en el procesamiento de las estrategias léxicas, así como también de las microestructurales.

3.1.2.2. Segunda parte del primer dispositivo

De acuerdo con el criterio de complejidad gradual, la segunda parte del dispositivo (ver Anexo 3) presenta consignas menos “andamiadas” que las de la primera parte. A su vez, las dos consignas de esta secuencia final están ordenadas de acuerdo con el criterio de complejidad. De este modo, los alumnos deben: a) reformular enunciados del texto fuente a partir de un esquema inicial propuesto y b) reformular enunciados del texto fuente. En este caso, sin esquemas iniciales.

En ambas consignas, los pasajes seleccionados para la reformulación requieren superar las dificultades trabajadas en la

primera parte del dispositivo y, por lo tanto, apuntan a entrenar estrategias léxicas, microestructurales y macroestructurales.

En cuanto a la segunda parte del dispositivo, de resolución más autónoma, hemos observado fundamentalmente la tergi-versación total del sentido del texto y también la ausencia o escasez de reformulaciones. Una vez más las dificultades parecen estar relacionadas con el mal desarrollo de estrategias léxicas, microestructurales y macroestructurales, simultáneamente.

3.1.3. Evaluación de la primera etapa

La revisión de las reformulaciones de ambas partes del primer dispositivo permitió evidenciar que una gran cantidad de alumnos tiene más dificultades de lo que habíamos percibido en el diagnóstico inicial.

En este sentido, este primer dispositivo, más que permitir la superación de las dificultades registradas en el diagnóstico, se ha convertido en una segunda etapa diagnóstica, con una mayor precisión de los problemas a resolver. Sin embargo, esto no ha invalidado su efectividad, pues nos ha hecho conscientes de la necesidad de implementar dispositivos por más tiempo, con mayor andamiaje (Bruner 1977, 1988)⁴ en cada consigna y con devoluciones generales y personalizadas antes de pasar a instancias autónomas de mayor complejidad. En este sentido, consideramos que la propuesta es viable para tomarla como

⁴ El término andamiaje (*scaffolding*), acuñado por Vygotsky, fue desarrollado por el psicólogo Bruner (1977, 1988). Este autor lo utiliza para hablar del modo en que los responsables del cuidado asisten a los niños pequeños para que aprendan a (1) construir en forma conjunta el lenguaje y (2) retirar en forma gradual el apoyo en la medida en que los niños alcanzan dominio independiente del lenguaje.

Christie (2005: 42-43) destaca que el término es una metáfora extraída de la construcción. Refiere al modo en que las personas que construyen un edificio colocan los soportes y los andamios: el andamio se retira una vez que el edificio tiene forma y puede soportarse de manera independiente. El término metafórico andamiaje se ha comenzado a aplicar para el soporte interaccional, en general para el diálogo adulto-niño que es estructurado a partir de que el adulto optimiza el crecimiento del funcionamiento psicológico del niño. El andamiaje refiere al retiro gradual del control y el apoyo a medida que aumenta el dominio del niño respecto a una determinada tarea. De esta manera, a partir de este concepto, se asume que el aprendizaje tiene lugar en la medida en que los docentes construyen andamiajes de apoyo para los estudiantes y los retiran a medida que los estudiantes son capaces de realizar las tareas del lenguaje solos.

punto de partida y así, a partir de ella, en una segunda etapa de la experiencia hemos elaborado e implementado un nuevo dispositivo.

3.2. Segunda etapa de la experiencia didáctica

3.2.1. Segundo dispositivo didáctico

De acuerdo con las dificultades detectadas en el diagnóstico y verificadas en la aplicación del primer dispositivo didáctico, hemos elaborado el segundo dispositivo para trabajar con las mismas dificultades mencionadas para el primero y entrenar las mismas estrategias. El objetivo de esta segunda serie de actividades fue mejorar las operaciones cognitivas requeridas para cada aspecto a reformular, a través de una mayor y más específica frecuentación en los ejercicios propuestos para estas operaciones. Por este motivo, este segundo dispositivo comprende dos secuencias de consignas (primera parte y segunda parte) organizadas, como en el primer caso, según una complejidad gradual y elaboradas sobre la base de algunas dificultades detectadas en el diagnóstico (ver anexos 4 y 5).

En este caso, a diferencia del primer dispositivo, en que la primera parte proponía consignas de más a menos andamiadas y la segunda parte, consignas poco andamiadas, de resolución autónoma, en el segundo dispositivo ambas partes presentan consignas con diferente grado de andamiaje. Por lo estudiado hasta el momento, el diseño de dispositivos que comprendan simultáneamente algunas consignas que trabajen cada procedimiento reformulativo en forma independiente y otras que los integren facilita el desempeño de los estudiantes al realizar estas operaciones.

En la primera parte, los alumnos deben resolver consignas a partir del texto “El debate inconcluso del siglo XX”, de Steve Forbes. Este texto está incluido en la unidad 3, titulada “Los textos argumentativos y su resumen”, del libro de Casanova y otros (2006). Se trata de la adaptación de una conferencia que el autor dictó en Hillsdale College y que fue publicada en 2006 en la revista virtual *Tópicos de actualidad*.

En la segunda parte, los alumnos deben resolver consignas a partir del texto “Los escultores de lo vivo”, de Leandro Martínez Tosar, también incluido en la unidad 3. Se trata de un artículo de investigación científica que aborda, de manera clara y precisa,

conceptos complejos de la teoría de Darwin (azar y selección natural), pero que han sido trabajados en clase previamente, a partir de textos explicativos.

Por otro lado, antes de la resolución del segundo dispositivo, como en el primero, se propone una lectura de los textos en clase con el asesoramiento y la ayuda del docente, y luego se ofrece el dispositivo: la primera parte en una clase y la segunda, dos clases después. Además, antes de pasar a la resolución de la segunda parte, se hace una devolución grupal e individual de la primera.

3.2.1.1. Primera parte del segundo dispositivo

En la primera parte del dispositivo (ver Anexo 4) los alumnos deben realizar cuatro consignas que proponen la siguiente sucesión de actividades:

1. Reemplazar palabras o frases, que incluyen conectores pero no se reducen a ellos, por una de las opciones propuestas. Este tipo de actividad entrena estrategias léxicas y, en algunos casos, microestructurales.
2. Señalar errores en reformulaciones propuestas a fragmentos del texto, para entrenar, fundamentalmente, estrategias léxicas y microestructurales.
3. Reemplazar los conectores por otros que cumplan una función equivalente. Por medio de este tipo de actividad se busca mejorar, fundamentalmente, estrategias microestructurales.
4. Reformular enunciados del texto. Este tipo de actividad favorece el empleo de diversas estrategias simultáneamente.

A continuación, en la Tabla 2, caracterizamos el grado de dificultad observado en la resolución de cada consigna y los errores más frecuentes.

TABLA 2

Grado de dificultad de los estudiantes y errores frecuentes en cada consigna de la primera parte del segundo dispositivo

Consigna	Grado de dificultad de los estudiantes	Errores frecuentes
1	Sin un alto grado de dificultad, dado que de un total de 15 estudiantes, solo dos seleccionaron las opciones incorrectas.	El error más importante fue reemplazar una frase subrayada por otra que conserva el sentido literal del texto y no la explicación de la metáfora, como hubiera sido deseable. Así, han reemplazado “han enarbolado la bandera del medioambiente” por “han plantado la bandera del medioambiente”, en lugar de señalar “han recurrido a la defensa del medioambiente”.
2	100% de resoluciones incorrectas.	Los estudiantes no pudieron reconocer, en todo o en parte, los errores en las reformulaciones propuestas para fragmentos del texto fuente. Por ejemplo, no reconocieron el sentido contradictorio que se producía entre “fue vilipendiada”, en el texto fuente, y “reflejó”, en la reformulación.
3	Sin grandes dificultades.	Reemplazar un conector por otro que cumpliera la misma función resultó factible, aunque pudimos identificar dos errores: el uso de conectores que cumplieran una función diferente de la del que estaba en el texto original y el uso de conectores equivalentes desde el punto de vista funcional, pero no desde la gramaticalidad del enunciado. Podemos hipotetizar que ambos tipos de errores se deben al uso indiscriminado de los conectores que los estudiantes tienen listados y clasificados por tipo de función, un uso que no atiende al tipo de relación lógica que establecen ni a la aceptabilidad gramatical del enunciado logrado.

Consigna	Grado de dificultad de los estudiantes	Errores frecuentes
4	50% de resoluciones incorrectas	Elipsis inadecuadas, alteración en los participantes de los hechos, ambigüedades, desdoblamiento del conector en dos diferentes con la misma función, contradicciones, mal uso del gerundio, cambio del sentido original, sintaxis enrevesada, entre otros.

Independientemente de los errores señalados hasta aquí, hemos observado que, respecto del diagnóstico inicial, hay un número más significativo de alumnos que aciertan en las reformulaciones que requieren un mayor grado de elaboración. Este tipo de reformulaciones coincide con las solicitadas en el primer parcial y con las consideradas para el diagnóstico. No obstante los progresos mencionados, aún persisten las dificultades en las estrategias léxicas y microestructurales.

Queremos destacar que, tras la corrección de la primera parte del dispositivo, efectuamos una puesta en común de las diferentes resoluciones posibles de cada ejercicio, motivando a los alumnos a realizar una reflexión metadiscursiva y metalingüística sobre los procedimientos puestos en juego. Los estudiantes se manifestaron dispuestos a participar de la lectura conjunta de las producciones y a reflexionar sobre ellas, lo que les permitió revisar críticamente los propios escritos en función de nuevas reescrituras. La reducida cantidad de alumnos de la comisión con la cual se trabajó permitió que realizáramos devoluciones personalizadas que favorecieron la revisión crítica.

3.2.1.2. Segunda parte del segundo dispositivo

El diseño de los ejercicios de este segundo momento del proceso (ver Anexo 5) se ha realizado siguiendo un criterio ascendente en el nivel de complejidad y autonomía. Por ello, las actividades que debían resolver los alumnos –sobre todo la consigna 5– requieren un esfuerzo cognitivo mayor. Así, en esta segunda parte, los alumnos deben realizar cinco consignas que proponen la siguiente sucesión de actividades:

1. Reemplazar palabras o frases subrayadas en las oraciones del texto. La resolución de la consigna 1 implicaba reemplazar frases que incluían vocabulario específico, metáforas y conectores lógicos, es decir, las reformulaciones se dirigían en dos direcciones que se fusionaban en la construcción de un sentido global. En este sentido, esta consigna apunta a entrenar estrategias léxicas y microestructurales que, según lo observado en las resoluciones de las actividades anteriores, eran las que presentaban mayor grado de dificultad.
2. Proponer reformulaciones para oraciones dadas. En este caso, se subrayan algunas partes que se exigen que sean reformuladas. Esta consigna apunta a trabajar estrategias léxicas.
3. Reformular oraciones según un esquema propuesto, con el fin de trabajar estrategias léxicas, microestructurales y macroestructurales.
4. Reconocer errores en las reformulaciones y proponer nuevas reformulaciones. En estos casos, se aclara que se trata de errores en la construcción de sentido respecto del texto fuente debido, fundamentalmente, al mal empleo de los conectores. Con este tipo de consigna se apunta a trabajar estrategias microestructurales.
5. Elaborar un nuevo texto mediante la reformulación de dos pasajes del texto fuente, poniéndolos en relación por medio del uso de conectores. Se trata de un tipo de consigna más ambicioso que las anteriores, ya que apunta a trabajar estrategias léxicas, microestructurales y macroestructurales.

En la Tabla 3, exponemos los errores en los que han incurrido los estudiantes, paralelamente al grado de dificultad de procesamiento que planteaba cada consigna.

TABLA 3
Grado de dificultad de los estudiantes comparada con la de la primera parte del segundo dispositivo, así como errores frecuentes en cada consigna de la segunda parte del segundo dispositivo

Consigna	Grado de dificultad de los estudiantes/Comparación con primera parte	Errores más frecuentes
1	Si bien el grado de complejidad cognitiva implicado en la operación requerida era mayor que el de las consignas de la primera parte, las dificultades que presentaron los alumnos al resolverla no fueron significativas.	Solo en dos casos se produjeron errores sintácticos. En uno de ellos, el estudiante, si bien logra reemplazar correctamente la función del conector lógico, el orden sintáctico que establece en la reformulación produce otro significado global.
2	En cuanto a la consigna 2, que solicitaba la reformulación de una frase completa en la cual se incluía un fragmento subrayado específicamente, la dificultad para resolverla efectivamente se presentó en la segunda de las frases propuestas.	El estudiante construye un enunciado agramatical en el que el uso del relacionante “donde” remite a un antecedente erróneo (“flora y fauna”, en lugar de “obra”). Lo mismo sucede con el relacionante “que” cuyo antecedente no debería ser “Darwin”, sino “obra”. Por otra parte, su reformulación se limita a sustituir algunos términos por otros por medio de una supuesta sinonimia que no es tal en este contexto. Por ejemplo, reemplaza “dar la vuelta al mundo” por “girar por el mundo” y “bases” por “pilares”, sin atender a la construcción de un sentido equivalente al del texto fuente.

Consigna	Grado de dificultad de los estudiantes/Comparación con primera parte	Errores más frecuentes
3	Este tipo de consigna es similar al presentado en la última actividad de la primera parte de esta segunda etapa. Como en aquella oportunidad, no hubo grandes dificultades al reconocer y reemplazar los conectores: el 80% de los estudiantes logró una reformulación adecuada.	El 20% restante, en cambio, continúa repitiendo el sentido del conector como lo había hecho en la propuesta anterior.
4	En este caso, como en el anterior, se produjo un alto porcentaje de resoluciones correctas que llegó a un 70% de efectividad. De las tres actividades propuestas para este ítem, solo la tercera presentó un 30% de desaciertos en las reformulaciones sugeridas por los estudiantes.	En un caso, por ejemplo, el estudiante no reconoce lo que debía reconocer, a saber: en la reformulación propuesta se establecía una relación errónea entre la causa y la consecuencia del evento ("por lo que"), ya que planteaba exactamente el sentido inverso.
5	El grado de efectividad en las resoluciones fue de un 90%.	Este aspecto será desarrollado puntualmente a continuación del cuadro.

En la consigna 5, el estudiante debía construir un texto nuevo mediante la fusión de dos fragmentos del texto fuente. Se trataba de una actividad integral en la que se incluían todos los procesos reformulativos trabajados en consignas anteriores. Para este caso, dado que el grado de efectividad fue alto, mostramos los logros alcanzados, en lugar de las dificultades:

Textos fuente A: El primero de los pilares de la teoría evolucionista es el azar, representado por la generación de descendencia con variación. Se trata de la aparición de pequeñísimos cambios imprevisibles entre una generación y la siguiente.

Texto fuente B: Y es ahí donde entra en escena el otro pilar de la teoría evolutiva: la selección. Este proceso es el que decide cuáles de las millones de variables que conforman un ser vivo son conservadas en el largo camino hacia la complejidad.

Reformulación del estudiante (A+B): La teoría de la evolución se basa en dos conceptos fundamentales: el azar, que consiste en la aparición de pequeños cambios entre una generación y la

posterior, y la selección, que es el proceso que selecciona qué variación se conserva en la especie para seguir evolucionando hacia la complejidad.

Texto fuente A: La primera en levantar la mano fue la Iglesia que, Génesis bíblico bajo el brazo, propuso que cada una de las especies animales y vegetales representaban un acto de creación divina independiente. [...]. El creacionismo –como se conoce a esta corriente filosófica– mantuvo su hegemonía en el ámbito popular durante mucho tiempo. Incluso en nuestros días, esta postura ha resurgido disfrazada de ciencia, bajo el nombre de ‘diseño inteligente’.

Texto fuente B: Luego de dar la vuelta al mundo a bordo del H. M. S. Beagle, estudiando flora y fauna, el naturalista inglés Sir Charles Darwin publicó su obra maestra *El origen de las especies*, en donde sentaba las bases que explican –incluso hoy– cómo hace la naturaleza para alcanzar la enorme complejidad y diversidad que observamos.

Reformulación del estudiante (A+B): Aunque la primera explicación del origen de la vida fue dada por la Iglesia por medio de la teoría del creacionismo, que sostiene que cada especie fue creada en forma independiente; la verdadera explicación sobre cómo hace la naturaleza para llegar a la enorme complejidad y diversidad que observamos, fue dada por Charles Darwin en su obra *El origen de las especies*. Sin embargo, hoy en día ha resurgido la postura de la Iglesia como una pseudociencia llamada “diseño inteligente”.

Como podemos observar, tanto en la primera como en la segunda resolución, los estudiantes han logrado textos adecuados tanto a nivel semántico, como sintáctico y pragmático, con un alto grado de elaboración personal. Es decir, han demostrado habilidad en el manejo de estrategias léxicas, microestructurales y macroestructurales.

3.2.2. Evaluación de la segunda etapa

Como hemos expuesto en párrafos anteriores, en el segundo dispositivo elaborado, el desglose de las actividades en un mismo dispositivo obedeció a la necesidad de un trabajo más puntual con cada una de las problemáticas detectadas. En relación con esto, percibimos que diseñar dispositivos que presenten, en un mismo momento, consignas que trabajen cada uno de los procedimientos reformulativos en forma independiente

y consignas que los integren para lograr reformulaciones productivas, facilita el desempeño de los estudiantes al realizar estas operaciones.

Si bien respecto de las estrategias léxicas y microestructurales aún se presentan errores, aunque en menor medida que los detectados en el diagnóstico y en la primera etapa de esta experiencia –sobre todo en el uso de la sinonimia y de los conectores–, la evaluación de este segundo dispositivo resulta satisfactoria a la luz de las mejoras en las reformulaciones de enunciados completos y en la construcción de texto nuevo a partir de la combinación de dos o más fragmentos del texto fuente puestos en relación. Dicho de otro modo, la ejercitación de la reformulación a partir de elementos microtextuales parece haber incidido positivamente en un empleo más adecuado de las estrategias macroestructurales.

4. Conclusiones

En este trabajo hemos mostrado y comparado los resultados obtenidos en diferentes etapas de una experiencia didáctica con la que buscamos contribuir al desarrollo de habilidades de reformulaciones productivas en los estudiantes preuniversitarios de la UNGS. Para ello, a partir del análisis de las reformulaciones realizadas por los alumnos, detectamos diferentes errores que provienen de dificultades en la comprensión lectora y diseñamos dispositivos para entrenar, específicamente, las estrategias involucradas en dicho proceso.

De acuerdo con los dispositivos elaborados y su implementación con grupos de estudiantes preuniversitarios, hemos podido observar que, para cada texto a reformular, es necesario proponer dispositivos que integren consignas muy andamiadas con otras poco andamiadas. Suponemos que esto podría deberse a que la graduación en el acompañamiento del docente facilitaría el acceso del alumno a los distintos procedimientos que intervienen en la reformulación.

Por otra parte, para favorecer las habilidades de reformulación, es recomendable que, en la medida en que los estudiantes van resolviendo partes de un dispositivo, y antes de pasar a las siguientes, la docente realice devoluciones grupales y personalizadas de las actividades, con el fin de que los estudiantes

reflexionen sobre las dificultades de su propia práctica. Esto permite un pasaje paulatino hacia la autonomía del alumno.

En síntesis, hemos comprobado que, tras ejercitar diferentes estrategias discursivas (desde microestructurales hasta macroestructurales) a partir de dispositivos que cuentan con las características recién mencionadas, los alumnos logran reformulaciones más adecuadas de los enunciados propuestos, aun cuando siguen presentando errores en estrategias léxicas y microestructurales (sobre todo, uso de la sinonimia y los conectores).

Si bien los datos aún son insuficientes y es necesario diseñar e implementar nuevos dispositivos para confirmar las hipótesis sobre el tema, pareciera que una *frecuentación*⁵ sostenida y andamiada de consignas sobre la reformulación hará posible que los alumnos mejoren las habilidades exigidas por este proceso metacognitivo. De esta manera, los alumnos podrían lograr con éxito las reformulaciones exigidas en el ámbito académico. En este sentido, esta experiencia didáctica ha marcado el camino inicial de una futura investigación.

5. Bibliografía

- BRUNER, Jerome, 1977: "Early social interaction and language development", en: H. R. SCHAFFER (ed.) *Studies in mother - child interaction*, Londres: Academic Press.
- , 1988: *Desarrollo cognitivo y educación (selección de textos por J. Palacios)*, Madrid: Morata.
- CHRISTIE, Frances, 2005: *Language Education in the Primary Years*, Sydney: UNSW Press.
- CUBO DE SEVERINO, Liliana, 2007: *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, Córdoba: Comunicarte.
- EISTERHOLD, Joan Carson, 1991: "Reading-writing connections: Toward a description for second language learners", en Barbara Kroll (ed.) *Second Language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 88-101.
- GRAUBANRD, Stephen, 1993. *El Nuevo debate sobre la inteligencia artificial*. Sistemas simbólicos y redes neuronales, Barcelona: Gedisa editorial.

⁵ Adriana Silvestri emplea el término *frecuentación* para referirse a una ejercitación sistemática y sostenida de un mismo recurso o procedimiento con el fin de lograr su apropiación por parte del aprendiz.

- JOHNSON LAIRD, Phil, 1993: *Mental models*, Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, Annette, 1992: *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*, Londres: MIT Press.
- KINTSCH, Walter, 1988: "The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model", en *Psychological Review*, 85, 363-394.
- , 1998: *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LÓPEZ CASANOVA, Martina (comp.), 2009: *Programa de la materia "Taller de Lectoescritura" del CAU-UNGS*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- PARODI, Giovanni, 1999: "Desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: Una aplicación experimental del Programa L & C: Leer y Comprender" en Marianne Peronard Thierry y otros: *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*, Santiago: Editorial Andrés Bello, 249-264.
- , 2001: "Comprensión y producción del discurso escrito: Estudio empírico en estudiantes chilenos", *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 3(1), 75-101.
- , 2002: "Comprensión lingüística: ¿Hacia dónde vamos desde donde estamos?" en Giovanni Parodi (ed.): *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 67-93.
- , 2003: *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- , 2005: *Comprensión de textos escritos*, Buenos Aires: Eudeba.
- PIACENTE, Telma y TITTARELLI, Ana María, 2006: "Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual" en *Orientación y Sociedad* Vol. 6, 99-126.
- RUIZ VARGAS, José María, 1995: *Psicología de la memoria*, Madrid: Alianza.
- SCHANK, Roger y Robert ABELSON, 1977: *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, N. J. I.E.A.
- SHANAHAN, Timothy y Richard LOMAX, 1986: "An analysis and comparison of theoretical models of the Reading-writing relationship" en *Journal on Educational Psychology*, 78(2), 116-123.
- SILVESTRI, Adriana, 1998: *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires: Cántaro.
- SPERBER, Dan y Deirdre WILSON, 1986: *La Relevancia*, Madrid: Visor.
- VAN DIJK, Teun y Walter KINTSCH, 1983: *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press.

ANEXO 1

A continuación, reponemos las consignas sobre reformulación que presentaba el parcial referido en el trabajo:

1. Complete las líneas en blanco con una reformulación de las oraciones propuestas:

- a) A pesar de que Charles Darwin elaboró la teoría de la evolución de manera científica y rigurosa, existieron importantes antecedentes que establecieron las primeras pautas del interés científico por estos temas.

Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución.....

- b) A lo largo de cinco años –entre 1831 y 1836–, Charles Darwin, viajando a bordo del Beagle, recogió datos botánicos, zoológicos y geológicos que le permitieron establecer un conjunto de hipótesis que cuestionaban las ideas precedentes sobre la generación espontánea de la vida.

Gracias a los datos botánicos, zoológicos y geológicos que Charles Darwin.....

ANEXO 2

A continuación, exponemos la primera parte del primer dispositivo empleado con los alumnos de la comisión mencionada para ejercitar la reformulación:

Relea “Argentina: Neoliberalismo, utilitarios y crisis del Estado-nación capitalista”, de Guido Galafassi, y resuelva las siguientes consignas:

1. Reemplace las palabras en negritas por otras de significado equivalente:

- a) **Sin dudas**, este proceso parecería **ir en consonancia con** lo sostenido recientemente por Toni Negri y Michael Hardt **respecto de que** la soberanía del Estado-Nación se ha transferido al mercado global. **Sin embargo**, en Latinoamérica y particularmente en Argentina, el proceso adquiere rasgos propios... (párrafo 2).

- b) Las bases de Alberdi, junto a las ideas de Sarmiento y Mitre, fueron el fundamento del sistema constitucional argentino y de los principios económicos **sobre el cual** se asienta. **De esta manera**, al incorporarse la Argentina al mercado mundial se convertía en un claro ejemplo de aplicación de las teorías librecambistas clásicas (párrafo 9).

- c) La crisis actual de máxima desigualdad, explotación y exclusión social se da en un contexto de amplio desarrollo de las formas democráticas representativas, **por lo cual** cualquier correlación simplista que intente explicar la desigualdad social a partir de la ausencia de democracia cae **indudablemente** en un grave error (párrafo 11).
2. Antes de resolver esta consigna, vuelva al texto fuente y relea el contexto en el que el enunciado está inserto. Luego, explique el significado de la frase subrayada en negrita. Finalmente, de acuerdo con esa explicación, reformule la idea expresada después de la coma.
- a) Otro aspecto para destacar desde un principio es que este proceso de construcción de “predominio del mercado” se viene desarrollando desde 1983 en un “contexto democrático”, pero que **tiene sus antecedentes en la dictadura militar** que gobernó al país entre 1976 y 1983 (párrafo 4).
3. Como muestran las palabras subrayadas en negritas, los siguientes enunciados presentan referencias temporales que reflejan diferencias entre la historia de los hechos y el relato que se hace de ellos. Reformule cada enunciado por medio de un relato cronológico.
- a) El fracaso de esta tesis, que ignora determinaciones básicas del capitalismo, es más que obvio **a la luz de la profunda crisis que desembocó en la rebelión de 2001**. Es que las contradicciones capital/trabajo y regulación/planificación-libertad de mercado son llevadas al extremo por el neoliberalismo, y **de ahí su crisis y su insostenibilidad** (párrafo 1)
- b) **En la actualidad**, el gobierno del peronista Néstor Kirchner parecería querer introducir algunas modificaciones en esta tendencia, a partir de la reconstrucción “simbólico-discursiva” del Estado-Nación pero dentro de la matriz estructural del neoliberalismo. Los sucesos acaecidos **durante 2001 y 2002** están indicando una posibilidad de transformación social. **Se puede vislumbrar** una salida clara a la crisis capitalista vigente... (párrafo 13).
4. Detecte y explique los errores cometidos en las reformulaciones propuestas. Luego proponga otra versión que resulte más adecuada.
- a) Pero, al surgir el consenso liberal, el así llamado “Consenso de Washington”, el Estado-Nación, es decir la política y la cultura social asociadas al modelo económico capitalista, comenzó a ser horadado cada vez más libremente por las fuerzas del mercado (párrafo 6).
- Sin embargo, desde que se generó el consejo liberal, conocido como “Consenso de Washington”, el mercado empezó a

honrar cada vez con más libertad al Estado-Nación, o sea, a los principios políticos y sociales relacionados con el modelo capitalista.

- b) De la utilización de la política tradicional por el capital, y viceversa, surge en consecuencia el gran proceso de corrupción en el sistema de gobierno argentino en sus diversos niveles territoriales (párrafo 8).

Debido a que el capital emplea la política tradicional, y a su vez esta política al capital, el gobierno argentino tiene corrupciones en distintos niveles territoriales.

- c) ...es importante recordar que en el siglo XIX fue, paradójicamente, el propio liberalismo argentino, de la mano de las facciones unitarias, el que terminó imponiendo el proyecto de construcción de un Estado-Nación instalando la excluyente disyuntiva entre “civilización y barbarie” (párrafo 9).

Debemos rememorar que, durante el siglo XIX, el responsable de establecer el proyecto de un Estado-Nación, y así instalar la excepcional distinción “civilización y barbarie”, fue sin dudas el propio liberalismo argentino, junto con los unitarios.

5. Las siguientes son reformulaciones de algunos pasajes del texto fuente. Vuelva al texto de Galafassi, reconozca el pasaje que ha sido reformulado y verifique si la reformulación es fiel al texto original. Fundamente su respuesta y, en caso de ser necesario, reescriba el enunciado adecuadamente.
- a) Aún no se ha declarado una ley de hierro que distribuya las riquezas del neoliberalismo (párrafo 3).
- b) El liberalismo siempre fue regulado por la figura de un Estado-Nación que, basado en criterios racionales, defendía a los burgueses del feudalismo (párrafo 6).
- c) El gobierno de Néstor Kirchner reconstruirá el Estado-Nación dentro del modelo neoliberal (párrafo 13).

ANEXO 3

El conjunto de actividades que sigue corresponde a la segunda parte del primer dispositivo empleado con los alumnos de la comisión mencionada para ejercitar la reformulación:

Relea “Argentina: Neoliberalismo, utilitarios y crisis del Estado-nación capitalista”, de Guido Galafassi, y resuelva las siguientes consignas:

1. Reformule los siguientes enunciados. Para hacerlo, complete los esquemas que figuran al pie de cada uno.

a) Ciertamente, la Argentina es la hija dilecta y el resultado perfecto del utilitarismo-mecanicista liberal (devenido en las últimas décadas en “neoliberalismo”) en el que los actores fundamentales son los individuos atomizados de la teoría microeconómica neoclásica, y la norma fundamental, la suprema ley del “libre juego de la oferta y la demanda” (párrafo 3).
Gracias al neoliberalismo, según el cual.....
.....
.....

b) Según las múltiples y abundantes miradas de los intelectuales, gestores y creadores del modelo (sean neoliberales, populistas, socialdemócratas *aggiornados* o intelectuales ex “progresistas” devenidos hoy en inciertos posmodernos), lo que plantea esta teoría es sólo un detalle “transitorio pero necesario”. Este pequeño detalle “transitorio y necesario” en relación con la fuerte concentración de la riqueza pasa intencionadamente por alto el hecho de que una economía de mercado se basa en la desigualdad y la libertad de empresa sustentada en esta fuerte desigualdad (párrafo 3).

El autor de este artículo no acuerda con los gestores del modelo neoliberal porque
.....
.....
.....

2. Reformule los siguientes enunciados del texto. Recuerde volver a la fuente todas las veces que sea necesario para no tergiversar el sentido original.

a) A partir de 1930 son los propios sectores conservadores de la más pura raigambre liberal en lo económico quienes, entronados en el gobierno, llevaron adelante desde el Estado

la puesta en marcha de políticas intervencionistas con el exclusivo objetivo de salvaguardar sus propios intereses amenazados por la crisis mundial (párrafo 10).

- b) En este contexto, la Argentina es indudablemente uno de los mayores experimentos neoliberales de la periferia. Ideado por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, fue ejecutado por los grupos económicos locales y extranjeros con el auxilio de los partidos políticos tradicionales que detentaban el poder del Estado (párrafo 7).

ANEXO 4

En este anexo se puede ver la primera parte del segundo dispositivo trabajado en clase:

A partir de la lectura de “El debate inconcluso del siglo XX”, de S. Forbes, realice las siguientes consignas:

1. Indique, para cada oración del texto seleccionada, cuál sería el mejor reemplazo de las palabras o frases subrayadas.

- a) “En décadas recientes, los colectivistas han enarbolado la bandera del medioambiente

A

para promover sus objetivos”. (párrafo 6)

B

Para A: 1) han plantado la bandera del medioambiente o 2) han recurrido a la defensa del medioambiente

Para B: a) impulsar las propias metas o b) producir sus objetivos.

- b) “Cuando aumenta la riqueza de la sociedad, la gente quiere vivir mejor, y un

A

medioambiente diáfano es parte de vivir mejor”. (párrafo 6)

B

Para A: 1) Al incrementarse la riqueza social o 2) Al aumentar el poder adquisitivo de la sociedad

Para B: 1) pifano o 2) limpio

2. Señale los errores en las reformulaciones de las oraciones del texto propuestos.

a) Oración del texto: “una serie de concepciones erróneas impiden que el capitalismo democrático sea visto como un sistema moral”. (párrafo 7)

Reformulación: Debido a conceptos inadecuados en serie, no podemos observar al capitalismo como un sistema moral.

b) Oración del texto: “En el siglo XIX la revolución industrial fue vilipendiada en innumerables pinturas y escritos que ensalzan la agricultura pastoral”. (párrafo 5)

Reformulación: “Durante el siglo XIX un número de pinturas y textos que plasmaban la agricultura pastoral reflejaron la revolución de las industrias”.

3. Reemplace los conectores en negritas por otros que cumplan una función equivalente. Recuerde volver al texto fuente todas las veces que sea necesario.

a. “Cuando cayó el muro de Berlín en 1989, el mundo constató que el socialismo soviético había sido un fracaso catastrófico y un asesinato de masas. **Pero** desde otra perspectiva el debate prosigue. **A pesar de que** aún no ha erradicado el ideal colectivista, el capitalismo democrático es un sistema moral” (párrafo 1).

b. “La opinión generalizada es que el capitalismo ensalza el egoísmo. Se lo tolera **porque** crea empleos y prosperidad, **pero** se lo equipara al regalo que Fausto recibió del demonio” (párrafo 2).

c. “Confía en que los granjeros le proporcionarán la materia prima y otras personas se encargarán de preparar la comida, de empacarla, de servirla o de entregarla a domicilio, **gracias a** la gasolina proporcionada por alguien más, y podríamos extender la telaraña de transacciones mucho más allá (párrafo 3).

4) Reformule los siguientes pasajes del texto de Forbes a partir de los enunciados sugeridos:

a. “Las estadísticas muestran que los Estados Unidos son, a la vez, la nación más comerciante y la más filantrópica de la historia humana” (párrafo 4).

Los Estados Unidos no solo.....
.....
.....

- b. “Otra vulnerabilidad del capitalismo democrático es que, si bien genera progreso y eleva el nivel de vida de la sociedad, el progreso suele ser perturbador” (párrafo 5).

Aun cuando

- c. “El gran debate continúa en el siglo XXI, a pesar de la consabida superioridad del mercado libre como proveedor de prosperidad, porque una serie de concepciones erróneas impide que el capitalismo democrático sea visto como un sistema moral” (párrafo 7).

Como consecuencia de que

ANEXO 5

Este anexo incluye la segunda parte del segundo dispositivo:

A partir del artículo “Los escultores de lo vivo” de L. M. Tosar, realice las siguientes consignas:

- 1) Reemplace las palabras o frases subrayadas en las oraciones del texto.
 - a. “Pero pensar que solamente el azar es el único responsable de generar la complejidad y el increíble orden que caracteriza a los sistemas vivos sería totalmente descabellado” (párrafo 6)
 - b. “Este proceso es el que decide cuáles de las millones de variables que conforman un ser vivo son conservadas en el largo camino hacia la complejidad” (párrafo 7).

- 2) Proponga reformulaciones para las oraciones dadas. Además de las modificaciones que considere pertinentes para lograr una buena reformulación, reemplace las frases subrayadas.
 - a. “Fue recién en el siglo XIX cuando se descorrería el velo que mantenía oculto el mecanismo de la biodiversidad” (párrafo 3).
 - b. “Luego de dar la vuelta al mundo a bordo del H.M.S. Beagle, estudiando flora y fauna, el naturalista inglés Sir Charles Darwin publicó su obra maestra *El origen de las especies*, en donde sentaba las bases que explican –incluso hoy– cómo hace la naturaleza para alcanzar la enorme complejidad y diversidad que observamos” (párrafo 3).

- 3) Reformule la oración dada a partir del esquema propuesto.
- a. “La pregunta “¿para qué existe el mosquito?” (o cualquier otra especie) puede sonar trivial a simple vista, pero la búsqueda de una respuesta nos puede llevar por caminos insospechados en que ciencia, filosofía y sentido común convergen para ayudarnos a entender mecanismos esenciales de la naturaleza y del hombre”. (párrafo 1)
- Aunque quizá no parezca importante preguntarse para qué existe un ser vivo determinado, como el mosquito,

- 4) Las siguientes reformulaciones presentan errores en la construcción de sentido respecto del texto fuente debido, fundamentalmente, al mal empleo de los conectores. Detecte el error y vuelva a reformular los pasajes, respetando el sentido original.
- a. “La humanidad se preguntó desde temprano si existía alguna ley general que pudiera explicar de dónde habían surgido la complejidad y la diversidad observadas en la naturaleza” (párrafo 2).

Reformulación:

La existencia de una ley general como consecuencia de la complejidad y la diversidad de la vida ha sido una cuestión que la humanidad se ha planteado desde sus orígenes.

- b. “El evolucionismo descansa sobre pilares muy simples. Y es precisamente la simplicidad de sus conceptos lo que ha puesto (y sigue poniendo) los pelos de punta a quienes sostienen la necesidad de un diseño ‘consciente’ de cada especie” (párrafo 5).

Reformulación:

El evolucionismo propone una serie de conceptos muy simples porque es necesario que cada especie se diseñe en forma consciente.

- c. “Al prescindir de un proceso de diseño inteligente de las especies, la existencia del mosquito deja de ser un dilema: si las estructuras y organismos vivos son fruto del azar y la selección, deberíamos buscar consecuencias prácticas en lugar de razones. Es decir, debemos buscar los ‘debido a qué’, en vez de los ‘para qué’” (párrafo 12).

Reformulación:

El hecho de que existan insectos como el mosquito ya no es problemático, por lo que es necesario prescindir de la idea de un diseño inteligente de las especies. Lo que se debe buscar son las consecuencias del azar y la selección y no las causas de la existencia de estos organismos vivos.

5) A continuación le ofrecemos pares de fragmentos del texto de Tosar. Elabore un texto nuevo mediante la reformulación de los dos pasajes, poniéndolos en relación por medio del uso de conectores.

a. A. “La pregunta ‘¿para qué existe el mosquito?’ (o cualquier otra especie) puede sonar trivial a simple vista, pero la búsqueda de una respuesta nos puede llevar por caminos insospechados en que ciencia, filosofía y sentido común convergen para ayudarnos a entender mecanismos esenciales de la naturaleza y del hombre” (párrafo 1).

B. “Al prescindir de un proceso de diseño inteligente de las especies, la existencia del mosquito deja de ser un dilema” (párrafo 12).

C (A+B):

b. A. “La primera en levantar la mano fue la Iglesia que, Génesis bíblico bajo el brazo, propuso que cada una de las especies animales y vegetales representaban un acto de creación divina independiente. [...]. El creacionismo –como se conoce a esta corriente filosófica– mantuvo su hegemonía en el ámbito popular durante mucho tiempo. Incluso en nuestros días, esta postura ha resurgido disfrazada de ciencia, bajo el nombre de ‘diseño inteligente’ ” (párrafo 2).

B. “Luego de dar la vuelta al mundo a bordo del H. M. S. Beagle, estudiando flora y fauna, el naturalista inglés Sir Charles Darwin publicó su obra maestra *El origen de las especies*, en donde sentaba las bases que explican –incluso hoy– cómo hace la naturaleza para alcanzar la enorme complejidad y diversidad que observamos” (párrafo 3).

C (A+B):

c. A. “El primero de los pilares de la teoría evolucionista es el azar, representado por la generación de descendencia con variación. Se trata de la aparición de pequeñísimos cambios imprevisibles entre una generación y la siguiente” (párrafo 5).

B. “Y es ahí donde entra en escena el otro pilar de la teoría evolutiva: la selección. Este proceso es el que decide cuáles de las millones de variables que conforman un ser vivo son conservadas en el largo camino hacia la complejidad” (párrafo 7).

C (A+B):

