

# COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: LA REFORMULACIÓN TEXTUAL

Telma Piacente\* ; Ana María Tittarelli\*\*

---

\* *Profesor Titular e Investigador, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología (Argentina).  
piacente @isis.unlp.edu.ar*

\*\* *Profesor Adjunto e Investigador, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología (Argentina).  
anattita@ciudad.com.ar*

## Resumen

En este trabajo se informan resultados sobre las características que se observan en tareas específicas de reformulación en alumnos universitarios que cursan el tramo medio de la carrera de Psicología (N=58), y de un grupo de referencia de alumnos de las carreras de Lenguas Modernas, Letras y Bibliotecología (N=33) de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Se han considerado tres tipos de reformulación: resuntiva, comprensiva y productiva. Se ha analizado un corpus de 621 reformulaciones, a partir de diferentes tipos de textos. Las producciones obtenidas fueron categorizadas según los siguientes criterios: presencia/ausencia de dificultades normativas, morfosintáticas y semánticas. Los resultados muestran que aparecen problemas predominantemente 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, coincidentes con los otros de la misma investigación, de carácter más amplio, informan sobre los problemas de un número importante de alumnos universitarios para interactuar no sólo con textos académicos, sino con textos de carácter general. Además conducen a interrogarse por una parte sobre la naturaleza de dichas dificultades, que parecen ligadas a problemas de producción, que de modo indirecto dan cuenta de dificultades en comprensión textual y, por la otra, a las características de la enseñanza universitaria en el tratamiento textual.

**Palabras Clave:** comprensión lectora; reformulación resuntiva; reformulación comprensiva; reformulación productiva; producción textual.

## Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia de carácter exploratorio descriptivo sobre la comprensión textual en alumnos universitarios de Psicología. Involucra una variedad de actividades de comprensión, que se ponen de manifiesto a través de las respuestas a preguntas literales e inferenciales y de tareas de reformulación. Se pretende explorar y describir cuáles son las características que se

observan en el tratamiento de diferentes tipos de textos, de contenido relativo a la disciplina y por fuera de ella (Piacente & Granato, 2005).

El interés en examinar los procesos de comprensión y producción de textos en el nivel universitario surge, en primer lugar, de la consideración de las dificultades que detectan los docentes a ese respecto, en este nivel educacional. En segundo lugar, de la consulta a la bibliografía especializada, en la que se han señalado reiteradamente los problemas inherentes al tratamiento de textos complejos que presenta un número significativo de estudiantes (Arnoux, Di Stéfano & Pereyra, 2002, Carlino, 2002 2005, McCardle & Chhabra, 2004). Sobre esa situación puede pensarse que los alumnos no han sido suficientemente capacitados durante la escolaridad previa a los estudios del tercer nivel. En razón de ello, los ingresantes a la universidad suelen presentar dificultades relativas a una pluralidad de dominios (McMahon & McCormack, 1998): *información general inadecuada, concepciones erróneas (misconceptions), tratamiento insuficiente de textos complejos y desconocimiento de términos generales y específicos* (Anderson & Freebody, 1981, Hynd, 1998).

La situación aludida nos ha conducido a plantear la necesidad de indagar las características relativas a la comprensión y producción de textos académicos en alumnos universitarios. A partir de allí se trató de identificar si aparecen dificultades relacionadas con la estructura formal de los textos o bien con sus contenidos y si las mismas aparecen en mayor medida cuando se trata de la producción escrita. El interés en este tipo de indagación reside en la importancia del desarrollo de habilidades en el tratamiento textual, que asegure una comprensión acabada de un texto y habilite a la producción, habilidades ambas relacionadas con el desempeño en los estudios universitarios.

La comprensión y producción textual requieren de la construcción de una representación mental coherente de la información. Para ello es necesario el procesamiento de las palabras individuales y de las frases en el interior del texto así como de la manera en que esas palabras y frases se relacionan unas con otras, tanto respecto del mismo texto como con los conocimientos del lector, más amplios, ya preexistentes (conocimientos generales del mundo, específicos de dominio y conocimientos lingüísticos).

Kintsch (1988, 1994) y van Dijk y Kintsch (1983) han elaborado un modelo sobre diferentes niveles de comprensión, que no resultan sucesivos sino recursivos, según el grado de profundidad que logra la comprensión. De acuerdo a ello aparece un *nivel superficial*, que es referencial y remite al significado de palabras y oraciones. La información en este nivel se almacena en la memoria de corto plazo hasta que se comprende su significado mediante la construcción de proposiciones. El segundo

nivel, llamado *base del texto*, permite llegar al reconocimiento de la micro y macroestructura al pasar de unidades lingüísticas a unidades conceptuales. Finalmente el tercero, denominado *modelo de situación*, constituye el nivel profundo, es inferencial y permite elaborar la información del texto integrándola con los conocimientos del lector.

En relación con la elaboración correspondiente al último nivel, es necesario destacar, por otra parte, que las *cualidades textuales*, particularmente en el caso de los textos académicos, entrañan dificultades especiales para su tratamiento de parte de los alumnos (Piccolo, 1987; van Dijk, 1992; Molinari Maroto, 1988). Esas dificultades refieren al hecho de que se trata mayoritariamente de textos expositivos de autor, destinados a la comunidad científica y no a los alumnos. En razón de ello suelen presentar una selección, organización y distribución de la información complejas, sobre las que se tiene escasa experiencia previa. Desde hace dos décadas se sostiene que “la estructura de los textos y la forma experta en la que un lector reconoce tales estructuras afecta la cantidad de información que los estudiantes recuerdan” (McGee & Richgels, 1985, p. 739).

### **La evaluación de la comprensión lectora**

Tradicionalmente la comprensión lectora ha sido examinada a través de las respuestas a preguntas literales e inferenciales, es decir, interpretar el texto de acuerdo a lo que está presente y a aquello que debe reponerse porque no está o está insuficientemente explicitado (Harp, 2006; Parodi Sweis, 2003). En el caso del presente trabajo interesaba además examinar las características específicas en diferentes tareas de reformulación, bajo la consideración de que ellas permiten examinar no sólo la producción textual sino, además, de modo indirecto la comprensión.

Efectivamente la reformulación constituye una habilidad específica de un área discursiva o un tipo textual. Puede ser definida como aquella actividad según la cual el enunciador restaura el contenido de un texto o de un segmento de texto bajo la forma de un texto segundo, lo que implica llevar a cabo operaciones en los planos léxico, sintáctico y textual. Cuando las reformulaciones se realizan sin acceso al texto fuente, dependen del trabajo exclusivo sobre las representaciones que son producto del tratamiento comprensivo, con demandas mayores sobre las operaciones de memoria. Cuando se realizan con el texto presente, las demandas sobre las operaciones de memoria son menores, no obstante lo cual en ambos casos los requerimientos de habilidades verbales y conceptuales son equivalentes (Silvestri, 1998, 2002). En razón de ello los interrogantes que guiaron el trabajo se formularon en términos de la mayor o menor disponibilidad de los estudiantes para extraer y reponer información así como

para poner de manifiesto las habilidades de reformulación respecto de diferentes textos, sea por su organización retórica, sea por sus contenidos. En este último caso se trató de tres tipos de reformulaciones: resuntiva, comprensiva y productiva. La primera implica derivar la macroestructura textual y realizar supresiones que permitan seleccionar la información relevante. La segunda reemplazar parte de un enunciado por otro, entre distintas opciones. La tercera refiere a reemplazar con palabras propias un segmento de un texto.

En base a ello se seleccionaron los siguientes objetivos y metodología de trabajo.

### **Objetivos Generales**

- Identificar las características de los procesos lectores en alumnos universitarios de tercer año de las carreras de Psicología y de otras carreras (Lenguas Modernas, Letras y Bibliotecología) de la U.N.L.P. según diferentes tipos de textos (narrativos y expositivos), referidos a la disciplina y a conocimientos generales.
- Identificar si esas características aparecen o no de la misma manera en carreras que incluyen en el Plan de estudios materias destinadas a la instrucción específica en el tratamiento textual.

### **Objetivos específicos**

- Identificar la presencia/ausencia de dificultades en los procesos lectores.
- Caracterizar si las dificultades que presentan los alumnos se relacionan con el tipo de texto o con sus contenidos.
- Identificar si aparecen dificultades especiales en el caso de la producción textual.
- Comparar la producción textual entre alumnos de la Carrera de Psicología y de otras carreras universitarias.

### **Metodología**

**Diseño.** Se trata de un estudio no experimental, exploratorio descriptivo transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1991).

**Participantes y materiales.** Se seleccionó una muestra probabilística simple (N=60), por selección sistemática de elementos muestrales del universo de alumnos de ambos sexos que cursaban el tercer año de estudios de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, durante el período académico 2002<sup>(1)</sup>. Se seleccionó además un grupo de alumnos de otras carreras (N=33), cuyos contenidos

disciplinarios están vinculados más estrechamente a la instrucción en la comprensión y producción textual (Lenguas Modernas, Letras y Bibliotecología).

El corpus analizado corresponde a 522 producciones de alumnos de Psicología en tres textos (Texto 1, 2 y 3) y 99 producciones de alumnos de otras carreras en un solo texto (Texto 1).

**Instrumentos.** Se seleccionaron 3 textos, dos generales (uno narrativo y otro expositivo) y uno disciplinario (expositivo), de una extensión de 300 palabras a 500 palabras (ver Anexo).

### **Procedimientos**

**a) Obtención de los datos.** Los participantes fueron examinados colectivamente, por examinadores especialmente entrenados con ese propósito. Previa la aplicación de los instrumentos a la muestra seleccionada, se realizó la administración de los instrumentos a un grupo experimental, con el objeto de ajustarlos y derivar los principales criterios de evaluación.

A partir de la lectura individual de los textos los alumnos deberían responder a un listado de preguntas literales e inferenciales y realizar diferentes tareas, según el siguiente detalle:

1. Proporcionar un título que resuma el contenido.
2. Realizar un resumen (reformulación resuntiva) de no más de 30 palabras.
3. Resolver un ejercicio de elección múltiple con 5 preguntas que implicaban la reposición de elementos inferenciales y 2 de los elementos literales.
4. Realizar dos reformulaciones comprensivas de elementos oracionales seleccionados de los textos fuente a partir de un cuestionario de selección múltiple.
5. Realizar la reformulación productiva de dos párrafos seleccionadas de los textos fuente (paráfrasis de párrafos) (Ver Anexo).

**b) Tratamiento y análisis de los datos.** El corpus a obtenido fue clasificado y analizado a la luz de diferentes criterios para describir las características que presentan los lectores, en las dimensiones examinadas. Se consideró: el ajuste al número de palabras solicitado para la realización del resumen, la presencia de dificultades normativas, morfosintácticas y semánticas, de acuerdo al tipo de tarea, de acuerdo a las siguientes especificaciones:

b1. Preguntas literales e inferenciales

- Adecuación de las respuestas, a partir de la recuperación correcta de los elementos presentes o ausentes en los textos fuente.

b2. Reformulación resuntiva:

- Adecuación del título proporcionado, que pone en evidencia la capacidad para extraer la macroproposición del texto leído.
- Adecuación al resumen solicitado, relativo al ajuste a la extensión y a la inclusión de los elementos pertinentes.

b3. Reformulación comprensiva

- Adecuación de las producciones, de acuerdo a la selección de la respuesta correcta entre cuatro opciones.

b4. Reformulación productiva

- Adecuación de las producciones, puesta de manifiesto a través de la producción correcta de una paráfrasis de dos segmentos de los textos fuente.

Las reformulaciones involucran distinto grado de complejidad, en relación con aspectos normativos, léxicos, sintácticos y semánticos. Para su análisis se elaboraron y diseñaron diferentes grillas de evaluación, a partir de las cuales se calificaron las respuestas obtenidas que permitieran un tratamiento cualitativo y cuantitativo de los resultados, para poder observar la presencia/ausencia de diferencias entre las dimensiones seleccionadas intra e intergrupo.

A partir del análisis del corpus, los errores observados cualitativamente se agruparon en tres grandes rubros: *dificultades normativas*, *dificultades morfosintácticas* y *dificultades semánticas*. En relación con las primeras se distinguió entre errores de acentuación, ortografía, puntuación y uso de mayúsculas. La diferenciación entre ortografía y acentuación se realizó sobre la base de poder comparar la presencia de errores de acentuación respecto de otro tipo de errores ortográficos. Entre las segundas, se tuvieron en cuenta el mayor o menor grado de ajuste a los parámetros textuales. En las dificultades semánticas, resultó apropiado distinguir la presencia de distorsiones, de omisiones o bien de ambos tipos de errores. Esto se realizó bajo la consideración de que los errores de distorsión están más estrechamente relacionados con la comprensión de los textos o párrafos proporcionados, habida cuenta que en las omisiones falta información, pero en las distorsiones la información se tergiversa o se confunde.

A los fines de comparar resultados cuantitativamente en las tareas de re-formulación se computaron los errores cometidos de acuerdo al siguiente criterio: se consignó la presencia de al menos un tipo de error en la respuesta singular de cada sujeto, en cada una de las categorías incluidas, aunque en muchas de las respuestas individuales se encontraron varios errores del mismo tipo.

## Resultados

Los resultados obtenidos dan cuenta de la presencia de las dificultades que presentan los alumnos universitarios de Psicología al tener que interactuar con *diferentes tipos* de textos, expositivos y narrativos, de contenido general y disciplinario. En general se observan problemas en todas las dimensiones examinadas, aunque de distinta magnitud, para un grupo significativo de estudiantes de la muestra. En el mismo sentido se inscriben las respuestas obtenidas en alumnos de otras carreras, aunque algunas de las dimensiones examinadas resultaron de menor magnitud.

### Respuestas a preguntas literales e inferenciales

1. **Preguntas literales.** Aún en las preguntas literales, se verifican en distintas proporciones, dificultades para encontrar la opción correcta en los tres textos fuente, pero de menor magnitud, respecto de las preguntas inferenciales (alrededor del 70% de aciertos).
2. **Preguntas inferenciales.** Entre el 30% y el 70% de los sujetos pudieron hacer elecciones correctas en los textos de carácter general. Las dificultades mayores aparecieron en los textos disciplinarios. En este caso las respuestas correctas se ubicaron entre el 30% y el 50% de aciertos.

### Adecuación del título y ajuste a la consigna en tareas de reformulación resuntiva

En las reformulaciones resuntivas aparecieron dificultades particulares en relación con la adecuación del título proporcionado y con el ajuste de la consigna. Respecto de la *adecuación del título*, se observaron dificultades para un 50% de los alumnos cuando el contenido del texto no resultaba obvio. Esto aparece particularmente en el Texto 2. En los Textos 1 y 3 los títulos proporcionados en su mayoría resultaron adecuados. En los casos de los sujetos que presentan errores, se observaron las siguientes características.

1. **Distorsión sintáctica:** cambio gramatical (singular por plural).
2. **Falta de adecuación:** las frases seleccionadas no representan la macroproposición del texto, sino que se refieren a otras cuestiones, por ejemplo objetos o estados emotivos secundarios.
3. **Expresión de conceptos erróneos:** no se respetan los conceptos presentes en el texto.
4. **Distorsión léxica:** aparición de desviaciones significativas respecto del léxico presente.

En cuanto al *ajuste a la consigna*, que como se recordará solicitaba resumir el texto



fueron en no más de 30 palabras, fue inadecuado para algo menos de la mitad de los casos. El rango de variabilidad del número de palabras fue muy amplio en los tres textos. La distribución del número de palabras utilizados fue agrupada de la siguiente manera (Tablas 1 y 2).

**Tabla 1:** Reformulación resuntiva. Amplitud y Range de ajuste a la consigna

Texto y carreras	Amplitud	Rango
Psicología Texto 1	11-61	55
Psicología Texto 2	12-59	47
Psicología Texto 3	12-87	45
Otras carreras Texto 1	22-67	45

**Tabla 2:** Reformulación resuntiva. Distribución del número de palabras utilizado

<i>Textos y carreras</i>	<i>Hasta 30 palabras</i>	<i>31-40 palabras</i>	<i>41-50 palabras</i>	<i>&gt;50 palabras</i>
Psicología Texto 1	31 53%	14 24,1%	8 13,8%	5 8,7%
Psicología Texto 2	32 59,6%	14 24,6%	8 14%	3 11,1%
Psicología Texto 3	34 66,7%	13 25,5%	2 3,9%	2 3,9%
Otras carreras Texto 1	16 48,5%	13 39,4%	2 6,1%	2 6,1%

Llaman particularmente la atención las producciones de los sujetos que emplearon más de 40 palabras (alrededor del 20% de los sujetos). La comparación de las producciones de alumnos de Psicología respecto de los alumnos de otras carreras (Texto 1), permite observar un porcentaje de ajuste menor en el primer caso, ya que los alumnos de otras carreras sólo en el 12% de los casos produjeron respuestas de 41 o más palabras. Esto habla de algunas particularidades de las carreras, posiblemente relacionadas con el tipo de actividades que formalmente se requieren en una y las otras.

No obstante, se destaca que el mayor número de palabras empleado no siempre proporcionó resúmenes más adecuados, en términos de incluir los significados centrales del texto. En tal sentido en muchos casos se observó una reiteración de información, o bien la presencia de información poco relevante e innecesaria.

### **Desempeño en reformulaciones comprensivas**



En las *reformulaciones comprensivas*, en general se observaron pocas dificultades (30% de errores). Las que aparecieron estuvieron relacionadas con la elección de una opción errónea, muchas veces por falta de conocimiento del vocabulario (por ejemplo, cuando se debió reemplazar el sintagma subrayado del siguiente segmento: *Se han considerado muchas teorías, algunas rayanas en lo fantástico*, el desconocimiento del término *rayanas*, condujo a seleccionar una opción inadecuada.

### Desempeño en reformulaciones resuntivas y productivas

Las *reformulaciones productivas* (reemplazo del texto fuente por otro equivalente), junto a las *resuntivas* (resumen del contenido) fueron las tareas que presentaron mayores dificultades.

Como se señalara precedentemente, en las tareas de reformulación los errores fueron clasificados como normativos, morfosintácticos y semánticos. Cuando se analiza el porcentaje de sujetos que han cometido al menos un error en cada una de las categorías consideradas, en la tarea de *reformulación resuntiva*, aparece la siguiente distribución. En orden decreciente, el porcentaje de alumnos con respuestas erróneas, tanto de Psicología como de otras carreras, es mayor cuando se trata de errores semánticos, seguido por los normativos y los sintácticos. Si bien esos porcentajes son más altos en el caso de la Carrera de Psicología, también resultan altos en las otras carreras. Esta situación es llamativa, teniendo en cuenta que en estas últimas los alumnos reciben instrucción específica en el tratamiento textual (Tablas 3 y 4).

**Tabla 3:** Reformulación resuntiva. Porcentaje de alumnos de Psicología que cometen errores

Categorías	Texto 1 (N=58)	Texto 2 (N=57)	Texto 3 (N=51)
Normativo	48 82,7%	45 78,9%	39 76,5%
Morfosintáctico	34 58,6%	24 42,1%	18 35,3%
Semántico	53 91,4%	54 94,7%	50 98%

**Tabla 4:** Reformulación resuntiva. Porcentaje de alumnos de otras carreras que cometen errores.

Categorías	Texto 1 (N=33)
Normativo	16 48,5%
Morfosintáctico	9 27,3%

Semántico	26 78,8%
-----------	----------

En cuanto a la *reformulación productiva*, que como se recordará implicaba reemplazar con palabra propia un segmento de texto (parágrafos 1 y 2 en cada texto), los porcentajes de sujetos que cometen errores en líneas generales siguen el mismo patrón. No obstante aparecen en algunos casos un porcentaje mayor de alumnos de Psicología y de otras carreras que presentan errores normativos altos (Tablas 5 y 6).

**Table 5:** Reformulación productiva. Porcentaje de alumnos de Psicología que cometen errores

Categorías	Texto 1		Texto 2		Texto 3	
	Par. 1 (N=58)	Par. 2 (N=56)	Par. 1 (N=57)	Par. 2 (N=56)	Par. 1 (N=53)	Par. 2 (N=51)
Normativo	49 84,5%	36 64,9%	46 80,7%	34 60,7%	32 60,4%	39 76,5%
Morfosintático	27 46,5%	25 44,6%	14 24,6%	11 19,6%	20 37,7%	12 23,5%
Semántico	45 77,6%	36 64,3%	46 80,7%	46 82,1%	47 88,7%	41 80,4%

**Tabla 6:** Reformulación productiva. Porcentaje de alumenos de otras carreras que cometen errores

Categorías	Texto 1	
	Par. 1 (N=33)	Par. 2 (N=33)
Normativo	28 78,8%	9 27,3%
Morfosintáticos	8 24,2%	11 33,3%
Semántico	20 60,6%	23 69,7%

El análisis particularizado del *total de errores* a su vez informa sobre una distribución relativamente homogénea en el porcentaje de errores normativos y morfosintácticos-semánticos en tareas de reformulación resuntiva y comprensiva (Tablas 7 y 8).

**Tabla 7:** Reformulación resuntiva. Categoría de errores cometidos

Categorías	Psicología	Otras carreras
------------	------------	----------------

Normativo	84 49,1%	24 40,7%
Morfosintácticos y Semánticos	87 50,8%	35 59,3%
Totales	171 100%	59 100%

**Tabla 8:** Reformulación productiva. Categoría de errores cometidos

Categorías	Psicología	Otras carreras
Normativo	143 51,8%	43 40,9%
Morfosintácticos y Semánticos	133 48,2%	62 59%
Totales	276 100%	105 100%

Se analizan a continuación el tipo de dificultades que aparecen en cada una de las categorías incluidas.

### **1. Dificultades normativas**

Las *dificultades normativas* que presentan los alumnos de Psicología son semejantes en ambas tareas de reformulación, en los distintos textos (expositivo/narrativo, general/disciplinario). En cuanto al *tipo* de dificultad normativa, aparece, en general, un mayor porcentaje de problemas de *puntuación*, respecto de los de ortografía, acentuación y uso de mayúsculas. Tales dificultades son remarcables, puesto que se vinculan estrechamente con la comprensión, en la medida que una puntuación errónea cambia el sentido del texto.

Si bien el porcentaje de errores ortográficos es relativamente alto en el Texto 3, comparándolo con los de los otros dos textos, cabe señalar que se debe a la inclusión inadecuada de números en lugar de palabras, de letras o sílabas apostrofadas en reemplazo de palabras, o bien del uso de abreviaturas (se señala que en las instrucciones proporcionadas en el momento del examen se advirtió que debían utilizarse las palabras completas).

Por otra parte, llama la atención la utilización errónea de mayúsculas en el Texto 1, debido al tratamiento del sintagma *Triángulo de las Bermudas*, muchas veces transcrito con minúsculas (a pesar de tener el texto fuente a la vista). En el Texto 2 en **cambio**, las únicas mayúsculas obligatorias corresponden a nombres propios, circunstancia que parece más automatizada entre los alumnos. Los escasos errores

en el Texto 3, que no requiere el uso de mayúsculas más que al inicio de oración, se deben a la incorporación incorrecta de mayúsculas en el interior de la oración. Las dificultades normativas respecto del Texto 1 son semejantes en los alumnos de otras carreras (Tablas 9, 10, 11 y 12).

**Tabla 9:** Reformulación resuntiva de alumnos de Psicología. Errores normativos en los tres textos

Tipos	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Acentuación	28 33,3%	25 31,2%	13 2 3,2%
Ortografía	4 4,8%	14 17,5%	21 37,5%
Puntuación	32 38,1%	37 46,25%	20 35,7%
Capitalización	21 25%	4 5%	2 3,6%
Total	84 100%	80 100%	56 100%

**Tabla 10:** Reformulación resuntiva. Errores normativos de alumnos de otras carreras

Tipos	Texto 1
Acentuación	8 33,3%
Ortografía	1 4,2%
Puntuación	6 25%
Capitalización	9 37,5%
Total	24 100%

**Tabla 11.** Reformulación productiva de alumnos de Psicología. Errores normativos en los tres textos

Tipos	Texto 1		Texto 2		Texto 3	
	Par. 1	Par. 2	Par. 1	Par. 2	Par. 1	Par. 2
Acentuación	28 30,4%	19 37,2%	27 35,5%	9 20,4%	12 40%	23 46%
Ortografía	3 3,3%	4 7,8%	18 26,7%	13 29,5%	10 33,3%	8 16%

Puntuación	34 36,9%	24 47,1%	28 36,8%	18 40,9%	18 60%	16 32%
Capitalización	27 29,3%	47,8%	33,9%	49,1%	13,3%	36%
Total	92 100%	51 100%	76 100%	44 100%	30 100%	50 100%

**Tabla 12.** Reformulación productiva de alumnos de otras carreras. Errores normativos en los tres textos

Tipos	Texto 1	
	Par. 1	Par. 2
Acentuación	9 27,3%	2 20%
Ortografía	1 3%	1 10%
Puntuación	14 42,4%	5 50%
Capitalización	9 27,3%	2 20%
Total	33 100%	10 100%

## **2. Dificultades morfosintácticas y semánticas**

Las *dificultades morfosintácticas y semánticas*, que corresponden aproximadamente a la mitad de los errores computados al menos una vez en las producciones de los sujetos, obedecen a diferentes razones.

Desde el punto de vista *morfosintáctico* aparecen errores léxicos, o bien dificultades de cohesión textual. En el primer caso parecen vincularse a un repertorio poco abundante, que impide los reemplazos por sinónimos adecuados. En el segundo, se trata de un dominio restringido de los parámetros textuales, que posibiliten una redacción satisfactoria. Tales dificultades se distribuyen de manera relativamente homogénea en todas las tareas de reformulación. Nuevamente se destaca la presencia de un número variable de errores de este tipo en las producciones singulares de los sujetos.

Las dificultades *semánticas*, tal como se ha señalado han sido clasificadas de acuerdo a que las producciones presenten *distorciones* de la información, *omisiones* de aspectos relevantes o bien *ambos* tipos de dificultades. A la hora de evaluar los resultados de esta investigación resultan particularmente significativas. Efectivamente,

las tareas de reformulación parecen configurar una posibilidad de evaluación más exhaustiva de la comprensión textual. Debe tenerse en cuenta que requieren poner en palabra propia los contenidos de los textos fuente. Las otras tareas solicitadas evalúan capacidades diferentes, presumiblemente de menor costo cognitivo, tales como seleccionar las respuestas adecuadas a preguntas literales e inferenciales y elegir el reemplazo de parte del párrafo por otro, a partir de cuatro alternativas diferentes. Cuando se comparan las producciones de los alumnos de Psicología en los diferentes tipos de tareas de reformulación (resuntiva y productiva) se observa un porcentaje semejante de errores, sobre el total de los errores producidos en estas categorías (Tablas 13 y 14).

**Tabla 13.** Reformulación resuntiva. Porcentaje del tipo de errores

Tipos de errores	Psicología	Otras carreras
Morfosintácticos	34 39,1%	13 37,1%
Semánticos	53 60,9%	22 62,8%
Total	87 100%	35 100%

**Tabla 14.** Reformulación productiva. Porcentaje del tipo de errores

Tipos de errores	Psicología	Otras carreras
Morfosintácticos	52 39,1%	19 30,6%
Semánticos	81 60,9%	43 69,3%
Total	133 100%	62 100%

Cuando se analizan las producciones de los alumnos de Psicología en los diferentes textos en ambas tareas de reformulación, aparecen distintos porcentajes que indican que, si bien se observan dificultades similares en todos los textos, aparece mayor porcentaje de errores semánticos en el caso de los textos disciplinarios, circunstancia que llama la atención en dos sentidos. Por un lado confirma la dificultad intrínseca que presentan los textos académicos, por el otro, que los conocimientos previos específicos que debían poseer los alumnos (dados el momento del año y los contenidos del curso) no están consolidados o no resultan suficientes (Tablas 15 y 16).

**Tabla 15.** Reformulación resuntiva de alumnos de Psicología. Porcentaje de errores en los tres textos

Tipos	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Morfosintánticos	34 39,1%	24 30,8%	18 26,5%
Semánticos	53 60,9%	54 69,2%	50 7 3,5%
Total	87 100%	78 100%	68 100%

**Tabla 16.** Reformulación productiva de alumnos de Psicología. Porcentaje de errores en los tres textos

Tipos	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Morfosintánticos	52 39,1%	25 21,4%	32 26,6%
Semánticos	81 60,9%	82 70,1%	88 73,3%
Total	133 100%	117 100%	120 100%

De mayor interés resulta el *tipo de dificultades semánticas* que aparecen. En el caso de la *reformulación resuntiva*, la proporción de errores es diferente según los tipos de textos y según el contenido de los mismos. Las distorsiones son mayores en el Texto 2, las omisiones en el Texto 1 y las distorsiones y omisiones en el Texto 3.

En el caso del Texto 1 se evidencia la dificultad en proporcionar un resumen con las ideas centrales, apelándose la más de las veces a reemplazarlas por información irrelevante o bien en omitirla. En el Texto 2 en cambio, las distorsiones son frecuentes por no poder arribar a la macroestructura textual, que posibilite un resumen adecuado. Debe señalarse que el tipo de relato, una historia policial, que puede despertar interpretaciones diversas, no siempre recibió un tratamiento ajustado. El Texto 3 ofrece a su vez, una proporción más alta de distorsiones y omisiones, posiblemente por las razones aludidas de su dificultad.

Por otra parte debe destacarse la insuficiencia en el conocimiento de la organización retórica de un resumen, confundiéndolo muchas veces con un mero comentario o una interpretación libre de aquello que el texto expresa. Esto último sucede no por



enriquecimiento a partir de proporcionar información inferencial (reformulación expansiva, en el caso de producciones que involucran un número mayor de palabras que las solicitadas en la consigna), sino por la insuficiencia de comprensión de las ideas centrales del texto y por el desconocimiento de los parámetros textuales que deben guiar la formulación de un resumen (Tabla 17).

**Tabla 17.** Reformulación resuntiva. Porcentaje de error

Tipos	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Distorsiones	21 39,6%	34 62,9%	1 2%
Omisiones	27 50,9%	20 37%	5 10%
Ambos	5 9,4%	–	44 88%
Total	53 100%	54 100%	50 100%

Cuando se comparan las producciones de alumnos de Psicología con los de otras carreras, sobre la base de las producciones en un único texto (Texto 1), los resultados son bastante semejantes, dando cuenta de un porcentaje similar de errores por distorsión u omisión (Tabla 18).

**Tabla 18.** Reformulación resuntiva. Porcentaje de tipos de errores semánticos

Tipos	Psicología	Otras carreras
Distorsiones	21 39,6%	11 42,3%
Semánticos	27 50,9%	12 46,1%
Ambos	5 9,4%	3 11,5%
Total	53 100%	26 100%

En el caso de las *reformulaciones productivas*, al compararse conjuntamente las producciones de los párrafos 1 y 2 de los diferentes textos, aparece una marcada prevalencia entre los alumnos de Psicología del porcentaje de errores que implican distorsiones semánticas (del 74 al 81% aproximadamente). En este caso también la dificultad de reemplazar un texto por otro equivalente obedece en parte a problemas de amplitud de vocabulario. Pero, además, a la comprensión inadecuada del significado

correcto del párrafo que se debe reemplazar (Tabla 19).

**Tabla 19.** Reformulación productiva. Porcentaje del tipo de errores semánticos

Tipos	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Distorsiones	60 74,1%	64 69,6%	72 81,8%
Omisiones	16 19,7%	25 27,2%	10 1,1%
Ambos	5 6,2%	3 3,3%	6 6,8%
Total	81 100%	92 100%	88 100%

Se destaca la mayor proporción de errores de ambos tipos, distorsiones y omisiones, en el caso de la reformulación resuntiva correspondiente al Texto 3 (disciplinario), en el sentido de la dificultad que entraña poder realizar un resumen adecuado.

La comparación de las producciones de alumnos de Psicología con los de otras carreras, permite observar que los porcentajes de distorsiones son mayores entre los primeros. En sentido contrario, los alumnos de otras carreras producen un mayor porcentaje de omisiones. Cabe reflexionar nuevamente a este respecto que los errores que implican distorsión resultan más preocupantes, en el sentido en que tergiversan la información, más allá de que la omisión también comporta diferentes grados de insuficiencia de comprensión de la información proporcionada en el texto fuente (Tabla 20).

**Table 20.** Reformulación productiva de alumnos de otras carreras. Porcentaje del tipo de errores semánticos

Tipos	Texto 1
Distorsiones	29 67,4%
Omisiones	13 30,2%
Ambos	1 25%
Total	43 100%

### **Análisis cualitativo de algunas producciones**

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de los análisis efectuados respecto de las reformulaciones resuntivas y productivas, que presentan dificultades en las categorías seleccionadas, para permitir observar más acabadamente las características de las producciones.

### **Reformulación resuntiva del Texto Fuente 1 (ver anexo)**

#### ***Texto reformulado***

Se trata de un lugar entre Bermuda y La Florida donde han desaparecido, sin encontrar nunca mas resto, gran nº de aviones, barcos y personas. No se han descubierto las causas de estos sucesos. Se dice que puede ser causa de actividades extraterrestres, energía no descubierta o por ser un lugar aun desconocido por el hombre

**Observaciones:** falta de adecuación a la consigna, utiliza 56 palabras en lugar de las 30 requeridas. Ese uso no mejora la producción escrita, sino que por el contrario resulta de peor calidad, con falta de coherencia.

Aparecen errores en diferentes niveles. Entre los normativos se constata falta de punto final, falta de acentuación en *mas* y *aun* y uso inadecuado de la abreviatura de número. En el nivel morfosintáctico aparece el recurso de utilizar un hipérbaton, con una formulación inadecuada, que oscurece el sentido de la primer oración: *sin encontrar nunca más resto*. Se debería enunciar en voz pasiva (agregar el pronominal *se*). Además se omite la doble negación que le otorgaría sentido: *nunca mas resto alguno*. Cuando se expresa “Se dice que puede ser causa de”, aparece ambigüedad referencial, problemas de concordancia (causas-causa), problema semántico ya que se transforma la relación causal reemplazándola por una relación consecutiva. Aparecen omisiones (fuente de) *energía no descubierta*, que oscurecen el significado. En el plano semántico se cambia el significado del texto al reemplazar “por ser un lugar aun desconocido por el hombre” en lugar de “o por alguna dimensión de tiempo y espacio no conocida por el hombre”.

### **Reformulación productiva Texto 1, parágrafo 2**

#### ***Texto fuente***

Si esta luz tiene alguna conexión con las desapariciones misteriosas se desconoce – es simplemente otra circunstancia curiosa aún no explicada.

#### ***Texto reformulado***

Una de los posibles causas de las desapariciones puede ser lo existencia de una luz que se observe en el mar. Sin embargo, todavía no ha podido ser explicado.

**Observaciones:** se utiliza inapropiadamente el conector “sin embargo” expresando una relación adversativa que no aparece en el párrafo original. Reemplaza

acertadamente “esta luz” por “una luz que se observo en el mar”. Por último, interpreta erróneamente el primer enunciado del párrafo original como una afirmación de que la existencia de la luz de la cual se habla es una posible causa de las desapariciones; si bien el segundo enunciado reformula adecuadamente el original, no es coherente con el primer enunciado de la reformulación (el sujeto de “no ha podido” es ambiguo)

### **Reformulación productiva Texto 3, parágrafo 1**

#### **Texto fuente**

*Un test es una prueba estrictamente definida en cuanto a sus condiciones de aplicación y su modo de notación, que permite situar a un sujeto con respecto a una población, estando esta última bien definida.*

#### **Texto reformulado**

*Un test esta bien hecho cuando su aplicación y modo de anotación fueron realizadas bien*

**Observaciones:** la reformulación no respeta el registro que presenta el original con expresiones como: “está bien hecho”, “fueron realizadas bien” (distorsión semántica). Se repite el adverbio “bien”, sin que se expliquen sus alcances (distorsión semántica). La información remática del original se focaliza en la definición de test y la determinación de su función básica. El texto reformulado ha elidido parte de la información fundamental, ya que no se refiere a la función del test (distorsión semántica). Asimismo, se concentra sólo en establecer en qué se funda la corrección de un test y lo hace en términos ambiguos y poco precisos. En efecto, el texto original no establece que “Un test esta bien hecho cuando su aplicación y modo de anotación fueron realizadas bien”, sino que “las condiciones de aplicación del test” -no meramente “su aplicación”- y “su modo de notación” son las instancias que deben estar rigurosa y claramente preestablecidas en todo test para que sea efectivo (distorsión semántica). En “su aplicación y modo de anotación fueron realizadas bien” no se verifica la concordancia genérica en el participio pasivo, que debería ser “realizados” en función del sujeto compuesto con núcleos femenino y masculino al que se refiere (distorsión morfo-sintáctica). La omisión del pronombre posesivo “su” como atributo de “modo” determina que “su aplicación y modo de anotación” se perciba como un *continuo* de sentido en el que cada núcleo no posee autonomía propia, en lugar de manifestar la independencia de cada entidad (distorsión morfo-sintáctica y semántica). Se omite el punto final (error normativo).

En síntesis, los análisis cuanti y cualitativos informan sobre dificultades en el tratamiento textual, que aparecen en la mayoría de los estudiantes universitarios examinados, con independencia relativa de la carrera que a la que pertenecen.

## Conclusiones

En relación con la problemática de la comprensión textual propiamente dicha, objetivo específico del presente estudio, los resultados encontrados permiten destacar que si bien aparecen problemas de comprensión en cualquiera de las tareas solicitadas, esos problemas se agudizan cuando se trata de la *producción* de textos.

Efectivamente las tareas de reformulación pusieron de manifiesto dificultades importantes para un número de alumnos. Los errores aparecieron en todas las categorías de análisis. No obstante llaman la atención las dificultades normativas en puntuación, las dificultades morfosintácticas y las distorsiones y omisiones semánticas. Todas ellas proporcionaron evidencia sobre problemas en el tratamiento de parámetros textuales en producción y de modo indirecto sobre una inadecuada comprensión de los diferentes textos.

La comparación de las producciones de los alumnos de Psicología con los de otras carreras, en las que si bien observaron porcentajes de errores algo más exiguos, da cuenta de patrones de producción en muchos casos semejantes. A pesar de la instrucción específica respecto del tratamiento textual con la que cuentan alumnos de otras carreras, también entre ellos se verifican dificultades, aunque se observa un dominio más acabado de los parámetros textuales.

En el caso de la Carrera de Psicología, si bien aparecieron errores en todos los textos, las dificultades se agudizaron en el caso del Texto 3 de carácter disciplinario, particularmente cuando se debió elaborar un resumen. Esta circunstancia informa, como ya se señalara, de la dificultad intrínseca que presentan los textos académicos, y de la insuficiencia o escasa consolidación de los conocimientos previos específicos de dominio, que facilitara la tarea. Más allá de los porcentajes de errores cometidos, llama la atención el desconocimiento de los alumnos sobre la organización retórica de un resumen o sobre los alcances de tareas de reemplazo de segmentos de texto. Esta circunstancia obliga a pensar de qué manera realizan sus propios resúmenes, cuando interactúan con textos académicos y deben estudiar, es decir deben extraer conocimientos a partir de los textos.

Los resultados alcanzados permiten hacer algunas inferencias respecto de las dificultades detectadas. Si bien en principio podrían invocarse las características del perfil de ingreso (a toda luces insuficiente), debería tomarse en consideración aquello que ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los claustros universitarios. No obstante existir un número de alumnos que no presentan dificultades, los casos en las que aparecen, son ilustrativos de la necesidad de acciones planificadas que posibiliten a los estudiantes tomar conciencia sobre sus

propios procesos de lectura y escritura, para permitirles una comprensión y producción más adecuadas a través de instrucciones sistemáticas y directas.

El tipo de conocimientos y habilidades involucrados, obviamente no está asegurado con la mera transmisión de contenidos, por importante que sea esa transmisión. Sería necesario adicionar aquella que es propia del registro de lo escrito para cada disciplina en particular. Efectivamente, la producción textual constituye una de las medidas indirectas de la comprensión, puesto que exige poner por escrito, de manera clara y distinta, aquello que se ha comprendido del texto, a través de reformulaciones tales como la elaboración de resúmenes y las paráfrasis de segmentos de textos. En tal sentido algunas de las diferencias encontradas según carrera de origen proporciona evidencia sobre la importancia de la instrucción específica en la lectura y escritura de textos académicos.

En el caso de los alumnos de Psicología cabe preguntarse, por una parte, sobre la demanda escasa de producciones escritas, de acuerdo a las normas de estilo que rigen a la comunidad académica en función, entre otras razones, de la matrícula numerosa de las carreras. Por la otra, sobre la insuficiencia de formación a propósito de la organización retórica que implican diferentes tipos de producciones, en este caso el resumen u otro tipo de reformulación. En relación con ello, en investigaciones nacionales (Carlino, 2002, 2005), se hace referencia a tres tipos de representaciones solidarias con esta ausencia

o insuficiencia en la formación: en primer lugar “Se piensa que la escritura es sólo un canal para comunicar lo que se sabe y no una herramienta de análisis que requiere volver a pensarlo. Por otro lado, y como efecto de lo anterior, se cree que redactar es una labor instantánea: sabiendo lo que se quiere decir, sólo hace falta hacerlo por escrito. Finalmente, se presupone que escribir es una técnica básica, la cual, una vez adquirida, sirve para poner sobre el papel cualquier conocimiento disciplinar”.

Si bien las razones de un tratamiento textual insuficiente seguramente son variadas, una de las aproximaciones posibles al tema consiste en examinar, desde perspectivas diversas, lo que ha dado en llamarse “alfabetización académica”. Por ella entendemos la misión que corresponde a la Universidad de enseñar a comprender y producir textos complejos, específicamente textos académicos. Como se señalara más arriba, se trata la más de las veces de textos de autor, que no están destinados a alumnos, sino a la comunidad científica y por lo tanto con dificultades intrínsecas. Su tratamiento adecuado constituye un objetivo de llegada y no de partida, es decir debería estar mediatizado por prácticas de enseñanza que instruyan de manera explícita sobre los procesos y procedimientos de interacción textual. Entre ellos se destaca el valor de las producciones escritas, no sólo para mejorar el desempeño de los alumnos, sino

además por su valor epistémico (Miras, 2000), en la medida en que posibilita la elaboración del *modelo de situación* formulado por van Dijk y Kintsch (1983).

Finalmente, deseamos destacar que la presentación de los resultados obtenidos y las reflexiones a las que han dado lugar no pretenden estigmatizar el desempeño de los alumnos, sino más bien interpelar los sistemas de enseñanza, que deberían proponerse mejorar sustantivamente las habilidades de comprensión y producción de textos académicos, a través de la inclusión de tales temáticas como contenidos transversales de toda carrera universitaria.

### **Anexo: Textos fuente**

#### **TEXTO FUENTE 1 (EXPOSITIVO DE CARÁCTER GENERAL)**

Archer, M. & Nolan-Woods, E. (1976). *Practice Tests Proficiency*. UK: Nelson

Uno de los misterios más grandes del mundo, para el que los científicos hasta ahora no han sido capaces de encontrar una explicación satisfactoria, es el Triángulo de las Bermudas, a veces llamado el “Cementerio del Atlántico”. Esta es una zona del Atlántico Oeste, entre Bermuda y La Florida, de forma aproximadamente triangular, donde han desaparecido desde 1945, al menos 100 barcos y aviones y más de 1000 personas. No se han encontrado restos de naufragios, ni cuerpos, ni salvavidas, ni ninguna otra evidencia de desastre. Es como si estos aviones, barcos y personas no hubieran existido nunca. En algunos casos se ha recibido algún mensaje de rutina por radio desde una aeronave, desde la que se informaba que todo estaba en orden, minutos antes de que se perdiera todo contacto; en otros, se ha recibido un débil mensaje de pedido de S.O.S. en condiciones meteorológicas perfectas, referencias inexplicables a neblinas y pérdida de posiciones. En el caso extraordinario de cinco aviones de la Fuerza Naval norteamericana, que desaparecieron en una misión de rutina de La Florida, el avión de rescate que se envió para localizarlos, también desapareció. Se ha hecho referencia a una curiosa luz blanca o resplandor, que es una característica del mar en parte de esa zona y es interesante destacar que esta luz o destello de luz no sólo fue observada por los astronautas en su camino al espacio sino también percibida por C. Colón, hace cinco siglos. Si esta luz tiene alguna conexión con las desapariciones misteriosas se desconoce —es simplemente otra circunstancia curiosa aún no explicada.

Se han considerado muchas teorías, algunas rayanas en lo fantástico, para dar cuenta de los incidentes perturbadores que ocurren en el área del Triángulo de las Bermudas. Se han formulado interrogantes acerca de si estas desapariciones son causadas por actividad extraterrestre, por alguna fuente de energía no descubierta o por alguna dimensión de tiempo y espacio no conocida por el hombre. No hay respuesta



satisfactoria y la especulación continúa a medida que la ansiedad aumenta.

### **TEXTO FUENTE 2 (NARRATIVO DE CARÁCTER GENERAL)**

Archer, M. & Nolan-Woods, E. (1976). *Practice Tests Proficiency*. UK: Nelson)

El inspector Robles, agobiado por el frío y vociferando mientras caminaba lentamente con dificultad por el sendero, oyó gritos apagados a través de la neblina. Empezó a correr en la dirección hacia donde suponía que provenían esos gritos. A medida que avanzaba vió una forma negra que surgía frente a sus ojos en el camino. Percibiendo que era un hombre, rápidamente llegó hasta él y lo tomó por el cuello. La figura lanzó un grito y se presentó como el sargento Díaz.

Robles no se molestó en disculparse “Oyó esos ruidos ¿De dónde venían?”

“Ahí abajo, al lado de la laguna, creo, señor”, dijo Díaz entrecortadamente. “Estaba patrullando alrededor de la casa cuando oí chapotear y correr y luego esos gritos. Me hizo sentir extraño”. “Vamos”, dijo Robles bruscamente.

El sentido de orientación de Díaz era bueno aún en esa niebla, y en unos pocos minutos tropezaron con una mujer arrodillada en el piso, gimiendo, con la forma de un niño desnudo atravesado sobre su regazo. Díaz levantó completamente a la mujer y Robles iluminó con su linterna al niño que ahora yacía en el suelo. Sintió su corazón y satisfecho de que todavía latía débilmente, se arrodilló y le hizo respiración artificial durante unos minutos. Luego se quitó el saco y envolvió al niño, lo levantó y lo apoyó sobre su hombro.

Hicieron un viaje dolorosamente lento de regreso a la casa. Cuando entraron la luz los encegueció por un momento, pero la dueña de casa que había estado esperando perpleja y ansiosa en la sombra de la escalera, se dirigió rápidamente a donde estaba Robles. Con un grito apenas perceptible tomó al niño y miró el rostro pálido de su propio hijo”.

### **TEXTO FUENTE 3 (Expositivo disciplinario)**

Reuchlin, M. (1985). *Psicología*. Buenos Aires: Paidós

*La práctica del método de los tests da origen aún a multitud de problemas, creados, uno, por los prejuicios y la ignorancia de las gentes que hablan de ellos sin saber gran cosa al respecto, y los otros, de índole más auténtica, descubiertos y resueltos, mejor o peor, por aquellos que construyen tests y los utilizan...*

En efecto, un test no es, como creen con demasiada frecuencia los profanos, un dispositivo misterioso que informa automática e infaliblemente acerca de las facultades ocultas cuyos nombres escapan a la psicología corriente. Se confunde la estandarización de un test con una supuesta automaticidad de su aplicación. Se

confunde también la naturaleza insólita de determinados factores que los tests intentan poner de manifiesto, con la naturaleza misma del método. Un test es una prueba estrictamente definida en cuanto a sus condiciones de aplicación y su modo de notación, que permite situar a un sujeto con respecto a una población, estando esta última bien definida.

El método de los tests es una síntesis del método experimental y del método clínico. Esto no significa que pueda sustituir a la experimentación ni a la clínica. Los sectores explorados, las finalidades perseguidas no son idénticos. Pero en las diferentes etapas de sus actividades esenciales es, simultánea o sucesivamente, experimental y clínico. El método de los tests es, sobre todo, experimental en la etapa de creación de la prueba: los dispositivos, los artículos, son comprobados primeramente a través de diversas variaciones y modificaciones. El método de los tests es clínico, evidentemente, en el estadio de aplicación. Clínico en primer lugar porque define a un individuo con respecto a su grupo. Clínico también porque nos muestra la relatividad de cada signo, de cada síntoma dentro de un conjunto.

En el estadio de aplicación, el test puede aparecer como un medio demasiado rígido de diagnóstico y de descripción psicológicos. Las nociones que lo definen, las variables que pretende medir, no son, evidentemente, objeto de discusión en el momento en que el test es aplicado a un individuo. Así, cuando compruebo mediante tests la inteligencia de un sujeto o su capacidad de organización espacial, o bien su perseveración, no me interrogo acerca de la naturaleza de la inteligencia, de la organización espacial o de la perseveración. Acepto las definiciones implicadas en el test (si bien conviene que conozca claramente tales definiciones, es decir: lo que se designa como lo racional del test).

Podrá entonces reprochárseme estar prisionero de mis tests, reducir el psiquismo a mis instrumentos de medida. Este reproche suscita dos respuestas: 1) la captación objetiva supone siempre el uso de instrumentos, como medio, y el riesgo de instrumentalismo es evitado siempre que se permanezca consciente de los límites de dicho instrumento: 2) el método de los tests no es en absoluto responsable de la pobreza de la imperfección, del error de las nociones en que se basa un test cualquiera. Un test es sencillamente la formación de una noción que es anterior a aquel. Es un “modelo” que permite una constatación.

#### Notas

1. N=500

#### Bibliografía

1. Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.)

*Comprensión and teaching research reviews* (pp.77-117). Newark, DE: International Reading Association.

2. Arnoux, E., Di Stéfano M. & Pereira C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.

3. Carlino, P. (2002). Evaluación y corrección de los escritos académicos. Ponencia presentada al IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística-SAL 2000.

4. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

5. Harp, B. (2006). *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, Massachusetts: Christopher Gordon Publisher Hernández Sampieri, M., Fernández

6. Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1998) *Metodología de la investigación*. México-Buenos Aires: McGraw Hill.

7. Hynd, C. R. (1998). *Learning from text across conceptual domains*. Mahawah, New Jersey: Laurence Erlbaum.

8. Kintsch, W.(1988).The use of knowledge in discourse processing:A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

9. Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist*, vol.49, Nº 4, 294-303.

10. McCardle, P. & Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

11. McGee, L. M. & Richgels, D. J. (1985). Teaching Expository Text Structure to Elementary Students. *The Reading Teacher*, vol. 38, 739-748.

12. McMahon, M. M. & McCormack, B. B. (1998). To think and Act Like a Scientist: Learning Disciplinary Knowledge. In *Learning from Text Across Conceptual Domains*. Mahwah, New Jersey; London; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

13. Molinari Marotto, C. (1998), *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.

14. Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80

15. Parodi Sweis, G. (2000). Relaciones entre la lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Santiago de Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.

16. Piacente, T. & Granato, L. (2005). *Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de Psicología en la UNLP*, Proyecto de investigación. Secretaría de Ciencias y Técnica de la UNLP

17. Piccolo, J. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, Mayo 1987, 838-847.

18. Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis doctoral (inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

19. Silvestri, A. (1998), *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en el texto escrito*.

Buenos Aires: Cántaro Editores.

20. van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California: Academic Press.

21. Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

**Recibido:** Abril 2006

**Revisión recibida:** Agosto 2006

**Aceptado:** Septiembre 2006