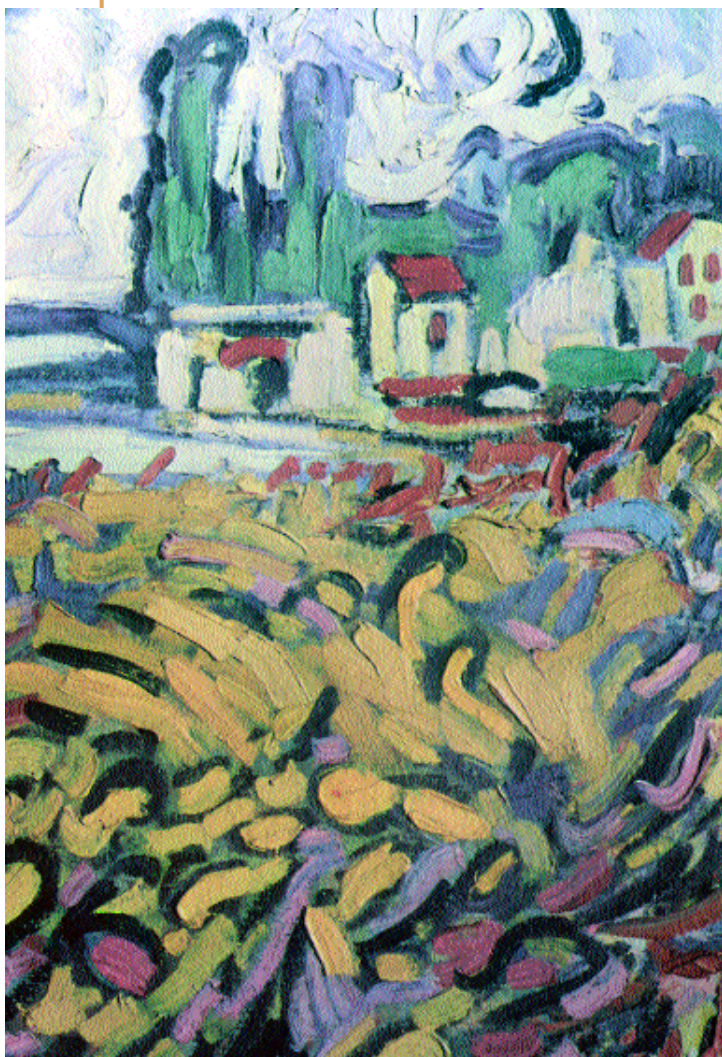


FLORA PERELMAN

*Es investigadora y docente de la Cátedra de Psicología y Epistemología Genética I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Miembro del grupo coordinador de la Red Latinoamericana de Alfabetización-Argentina.*

# EL RESUMEN ESCRITO ESCOLAR COMO PRÁCTICA DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS



## Introducción

Uno de los propósitos de la escuela es lograr que los niños y jóvenes se constituyan progresivamente en usuarios críticos y autónomos de las prácticas letradas que circulan en la sociedad (Lerner, 2001). La enseñanza del resumen escrito es una de las prácticas privilegiadas que puede llegar a contribuir a la formación de los alumnos como estudiantes, ya que involucra la utilización de la lengua escrita al servicio de la adquisición del conocimiento de las disciplinas escolares.

El objetivo de este trabajo es presentar uno de los resultados de una investigación psicológica destinada a explorar el proceso infantil de elaboración de resúmenes escritos de textos disciplinares históricos en edades tempranas, en situaciones didácticas, desde una perspectiva constructivista<sup>1</sup>.

Investigaciones previas realizadas en distintos campos del conocimiento (Carragher y Schlieman, 1991; Ferreiro, 1986; Saxe, 1999, entre otras) han puesto de manifiesto que el fracaso escolar radica, con frecuencia, en la di-

---

ficultad de la escuela de establecer el enlace entre los conocimientos que los sujetos han construido en sus prácticas socioculturales y el saber a enseñar. Como veremos en este artículo, en la producción de los resúmenes escritos escolares nuevamente reaparece la misma problemática.

El resumen es considerado frecuentemente en la institución educativa como un instrumento de evaluación de la comprensión lectora de los alumnos. Charolles (1991) denuncia que se produce una contradicción entre el objetivo manifiesto de la enseñanza del resumen y su verdadera utilización en el ámbito educativo. A nivel oficial, la enseñanza del resumen se impone para capacitar a las generaciones jóvenes en el dominio de la cantidad cada vez mayor de datos que deberán enfrentar en su vida como ciudadanos, como estudiantes y como posibles profesionales. Sin embargo, al comparar las exigencias del ejercicio escolar con las prácticas sociales del resumen, se observa que el primero es un género totalmente específico escolar regido por obligaciones artificiales que lo hacen muy diferente al de las prácticas de estudio y profesionales emparentadas. El resumen escolar, al efectuarse fuera de una situación de comunicación propia de las prácticas sociales más frecuentes, no tiene la función de reducir una información que el alumno está estudiando, ni de facilitar la comprensión del texto origen al docente-examinador, ni de invitarlo a su lectura. Charolles describe el resumen exigido a los alumnos como un “puro” producto de la institución escolar, como una especie de práctica alejada de la realidad en la que sólo deben poner en juego operaciones de contracción-reformulación. El resumen escolar se disocia de toda funcionalidad real, salvo la que consiste en

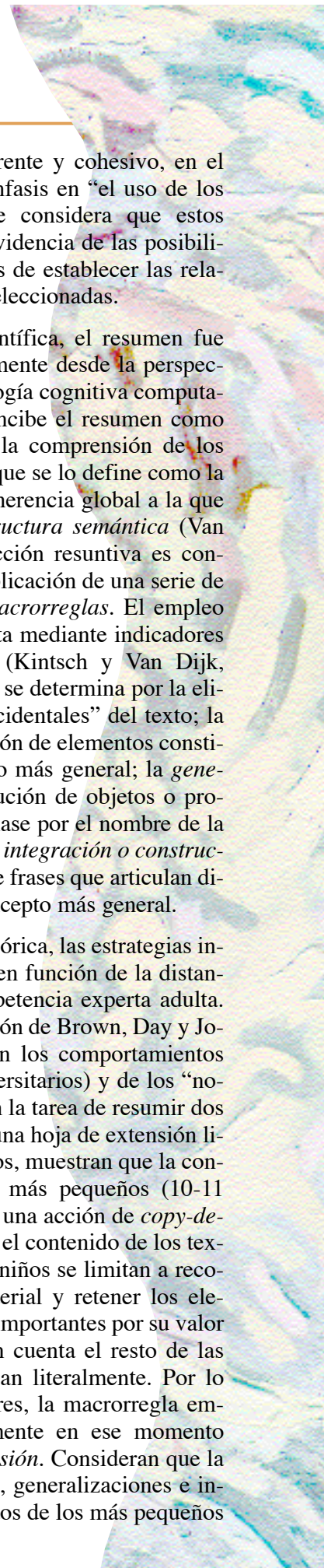
“evaluar las capacidades de los alumnos para jugar el juego que se les propone” (Charolles, 1991: 12).

La investigación de Kaufman y Perelman (1999), efectuada en nuestro ámbito, corrobora dichos resultados. En la escuela, el resumen se enseña como una técnica de estudio aislada y se mide la capacidad de comprensión de los alumnos mediante la presencia de ciertos indicadores en los escritos infantiles: la utilización de las “propias palabras” para expresar el significado del texto fuente y la estructuración de un pro-

ducto más breve, coherente y cohesivo, en el que se pone especial énfasis en “el uso de los conectores”, porque se considera que estos constituyen una clara evidencia de las posibilidades de los estudiantes de establecer las relaciones entre las ideas seleccionadas.

En la literatura científica, el resumen fue estudiado fundamentalmente desde la perspectiva teórica de la psicología cognitiva computacional, que también concibe el resumen como un indicador clave de la comprensión de los textos. Desde este enfoque se lo define como la representación de la coherencia global a la que se denomina *macroestructura semántica* (Van Dijk, 1983). La producción resuntiva es conceptualizada como la aplicación de una serie de estrategias, llamadas *macrorreglas*. El empleo de estas reglas se detecta mediante indicadores netamente lingüísticos (Kintsch y Van Dijk, 1978). Así, la *supresión* se determina por la eliminación de partes “accidentales” del texto; la *selección*, por la exclusión de elementos constituyentes de un concepto más general; la *generalización* por la sustitución de objetos o propiedades de la misma clase por el nombre de la clase superordinada y la *integración o construcción* por la utilización de frases que articulan diferentes ideas en un concepto más general.

Desde dicha línea teórica, las estrategias infantiles son estudiadas en función de la distancia respecto de la competencia experta adulta. En la clásica investigación de Brown, Day y Jones (1983) se comparan los comportamientos de los “expertos” (universitarios) y de los “novatos” (10 a 18 años) en la tarea de resumir dos textos informativos en una hoja de extensión limitada. En sus resultados, muestran que la conducta resuntiva de los más pequeños (10-11 años) se caracteriza por una acción de *copy-delete* (“copiar-suprimir”) el contenido de los textos fuente, es decir, los niños se limitan a recorrer linealmente el material y retener los elementos que consideran importantes por su valor intrínseco, sin tomar en cuenta el resto de las ideas, y luego los copian literalmente. Por lo tanto, según estos autores, la macrorregla empleada más frecuentemente en ese momento evolutivo es la de *supresión*. Consideran que la ausencia de selecciones, generalizaciones e integraciones en los escritos de los más pequeños



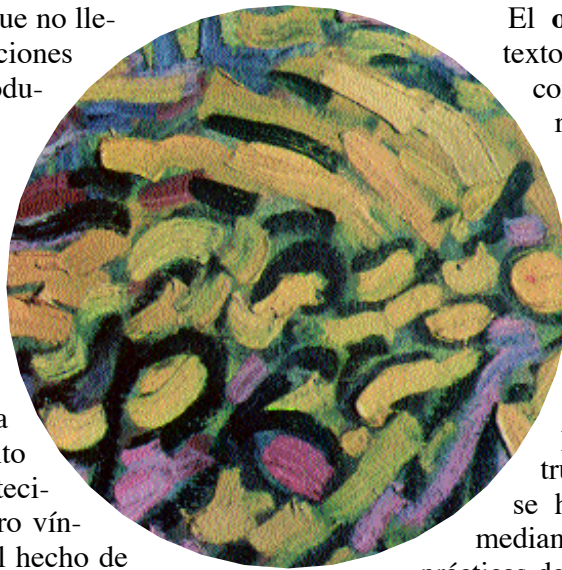
es un indicador claro de que no llegan a cabo dichas operaciones cognitivas a la hora de producir sus resúmenes.

Asimismo, Bonnie Meyer (1984), quien estudia las estrategias de lectura de los sujetos frente a los textos expositivos, señala que los menos maduros emplean la “*estrategia de listado*”, en la que se representa el texto como una lista de acontecimientos separados, sin otro vínculo entre las ideas que el hecho de referirse a un determinado tópico temático.

El alumno procesa las ideas palabra por palabra, frase por frase con escasa interrelación o conexión entre ellas, sin hacerse eco de la organización que ordena los diferentes elementos del texto. Coincidentemente, Bereiter y Scardamalia (1987) caracterizan este procedimiento de los más jóvenes como de “*tópico-más-detalle*”, ya que, si bien pueden identificar “aquello de lo que el texto trata”, se detienen en los detalles sin poder reconstruir el tema o la macroestructura.

Otros investigadores (Fayol, 1992; Schneider, 1992; Sprenger-Charolles, 1992; Vignier, 1991), desde el mismo marco de la psicología cognitiva, conceptualizan el resumen no sólo como el resultado del proceso de comprensión textual, sino también como una actividad de escritura. Lo caracterizan como una “*paráfrasis reductora*”, una reescritura más breve del texto fuente, cuyo desafío fundamental es la producción de un texto formalmente diferente que mantenga una adecuación semántica máxima con el original.

En la investigación que presentaremos sobre la producción de resúmenes de textos históricos, se parte de una conceptualización muy diferente del objeto y del sujeto de conocimiento. Nuestro marco teórico conceptual de referencia es el de un constructivismo situado (Castorina, 2003). Dicha perspectiva vincula la construcción cognoscitiva de los sujetos con los contextos sociales y se interroga por la relación entre la construcción individual de los conocimientos y los sistemas culturales transmitidos en la escuela.



El **objeto** resumen escolar de textos disciplinares es entendido como una práctica sociocultural del lenguaje escrito de adquisición de conocimientos transmitida en condiciones didácticas, mientras que el **sujeto** es concebido como un alumno que, en el proceso de selección y organización jerárquica que requiere la práctica resuntiva, reconstruye el saber a enseñar que se halla en los textos fuente, mediante el juego interactivo de prácticas de lectura y escritura bajo las restricciones del contexto de enseñanza. Dicha reconstrucción de los conceptos disciplinares y de la forma lingüística con la que esos conceptos son transmitidos en el texto fuente se produce a partir de los esquemas interpretativos de los alumnos provenientes de su interacción con las prácticas sociales y discursivas.

Esta conceptualización del resumen escolar se basa en cuatro presuposiciones:

1) Diversas investigaciones han puesto en evidencia la intervención de los conocimientos previos en la comprensión lectora y en la producción escrita de textos de Historia (Aisenberg, 2003; Audigier, 2000; Beck y McKeown, 1998; Berti, 1994; Carretero y Voss, 2004; Laparra, 1991; Lautier, 1997; Tutiaux-Guillon, Fourmond y Versailles, 1998). Nuestro presupuesto es que, en la elaboración resuntiva, se ponen en marcha procesos de conceptualización y, por ello, coincidimos con Aisenberg (2003) quien señala que, en definitiva, “*leer historia es aprender historia*”:

“Leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, leer historia es aprender historia” (Aisenberg, 2003: 4).

2) Resumir es una práctica ligada a diversos textos de circulación social. Existen resúmenes

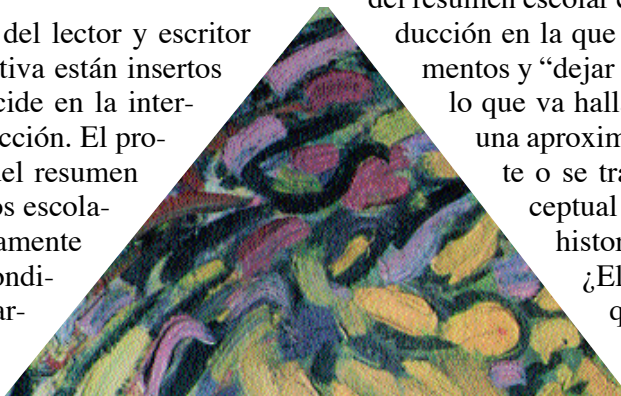
en los copetes de los diarios, en las reseñas de las contratapas de los libros o de los videos, en los textos enciclopédicos, en los de divulgación científica, en los manuales escolares, etcétera. Investigaciones previas (Ferreiro, 1991; Pontecorvo y Zuccermaglio, 1991; Teberosky, 1992, 1997) han señalado que los alumnos aprenden por participación en las actividades de otros lectores y escritores. Así, los niños comienzan a aprender sobre la lectura y la escritura en sus casas, escuelas y comunidades cuando observan y participan en prácticas situadas, por eso, obviamente dicho aprendizaje varía en función de la interacción con la cultura letrada. Presuponemos que el resumen es el resultado de los intercambios que el productor ha tenido con dichas actividades y con los diferentes textos que circulan socialmente. Es muy probable que a lo largo de su historia social y escolar, los niños hayan participado de alguna de las prácticas del resumen en la escuela o fuera de ella, como oyentes de las lecturas de otros, como lectores autónomos, como observadores de la producción de otros o como productores. Es decir, que la historia de prácticas discursivas de los alumnos podría orientar su producción resuntiva escolar.

3) La realización del resumen escrito involucra, como otras prácticas sociales con la cultura escrita, una interfase entre actividades de lectura y escritura (Ferreiro, 2001). No es posible disociar lectura y escritura, ya que se lee para jerarquizar y seleccionar teniendo en cuenta el texto resumen que será producido en un contexto determinado y se escribe guiado por las interpretaciones realizadas en el acto de lectura. La práctica de la escritura se nutre de la práctica de la lectura, al mismo tiempo que los problemas que plantea la escritura conducen a una lectura más sensible a aspectos del texto que no hubieran sido observables si sólo se lo hubiese leído.

4) Los quehaceres del lector y escritor en la producción resuntiva están insertos en un contexto que incide en la interpretación y en la producción. El proceso de construcción del resumen del alumno en contextos escolares se halla necesariamente restringido por las condiciones didácticas. Chartier (1999) nos previene que la lectura es

una práctica de producción de sentido que no es aleatoria, ya que es necesario tener en cuenta tanto *la materialidad de los textos* como *el mundo del lector*. Consideramos que la práctica del resumen está sujeta a las constricciones impuestas por *las propiedades del texto* que el docente selecciona para la transmisión del saber a enseñar. El formato del soporte, el género, el autor, su contenido conceptual, la longitud, el vocabulario utilizado, las inferencias que exige, su mayor o menor grado de “compactación” son algunas de las condiciones que constituyen el contexto material. Este contexto contribuye a modelar el sentido del texto, que crea ciertos “horizontes de expectativas” que podrían influir en la posibilidad de construir su significado y en la determinación de la importancia relativa de los contenidos. Por otro lado, no es menos importante *el mundo del alumno* que realiza el resumen escrito en la comunidad de la clase. Las investigaciones previas respecto del resumen escolar de Veck (1991), y Kaufman y Perelman (1999, 2000, 2001), así como las de Tutiaux-Guillon, Fourmond y Versailles (1998), relacionadas con la escritura de disertaciones históricas en la escuela, nos hacen sospechar que las representaciones que los estudiantes tienen de las condiciones de producción, de la disciplina que se enseña y de las expectativas del docente pueden estar jugando en la construcción de significados llevada a cabo en la elaboración resuntiva. El aula es un espacio sumamente específico, constituye un sistema en el que los miembros de la tríada didáctica están sujetos a normas, generalmente no explícitas, que consideramos constitutivas del proceso de construcción de los conocimientos (Castorina, 2003).

Es evidente que nuestra manera de conceptualizar el resumen escolar implica un cambio en las preguntas de investigación: ¿la práctica del resumen escolar es para el alumno una producción en la que se limita a “copiar” fragmentos y “dejar de lado” otros, guiado por lo que va hallando como importante en una aproximación lineal al texto fuente o se trata de una actividad conceptual en la que interviene su historia de prácticas sociales? ¿El niño elabora un material que constituye una simple suma de citas o construye un escrito al que le



otorga una cierta organización en función de su representación de los propósitos del resumen y de sus prácticas discursivas previas? ¿Las propiedades específicas del texto fuente y las condiciones de la situación didáctica juegan un papel en la comprensión y producción que supone el resumen escrito o se trata de una estrategia general que se “aplica” a cualquier texto y circunstancia comunicativa?

## Método

El diseño metodológico se inscribe en un estudio cualitativo de casos en el que se realizó un seguimiento psicológico de la producción de resúmenes escritos de textos de Historia de 15 alumnos de 3º año de la Educación General Básica (EGB) de sector medio, de 8 años 9 meses de edad promedio<sup>2</sup>, producidos en situaciones de enseñanza de resumen contrastantes (habitual y experimental)<sup>3</sup>. Se utilizaron dos instrumentos de indagación: los resúmenes escritos en sala de clase y las entrevistas clínicas administradas individualmente por el investigador fuera del aula, luego de cada resumen, en las que se indagaron la interpretación conceptual y los criterios de selección infantiles. Cada niño produjo cuatro resúmenes, correspondientes a los momentos pre y post enseñanza de cada situación de enseñanza, y fue entrevistado en cuatro oportunidades. El corpus analizado consistió, por lo tanto, en 60 resúmenes escritos y 60 entrevistas clínicas. En cada situación didáctica se empleó un texto fuente diferente, aunque ambos eran equivalentes desde el punto de vista discursivo. Dichos textos, denominados “Esparta” y “Atenas”, contenían dos apartados: en el primero, se caracterizaba la composición social de dichas sociedades en el siglo V a. C. Y, en el segundo, “La educación en Esparta/Atenas”, se describía y explicaba la educación que se impartía en esa época. Los alumnos resumieron el segundo apartado, que contaba con tres hojas tamaño oficio, en una hoja de 18 renglones. El propósito planteado a los niños fue producir un segundo capítulo de un libro sobre Grecia<sup>4</sup>, destinado a otros niños de una escuela de Catamarca de escasos recursos, quienes no tendrían acceso a las fuentes.

El estudio psicológico se efectuó a través del análisis de tres dimensiones: a) el contenido de los resúmenes escritos; b) la interpretación conceptual y c) los criterios de selección.

a) *Los resúmenes escritos* fueron examinados a partir de una perspectiva “antinormativa” (Ferreiro et al., 1996), ya que se trató de evitar su caracterización como “carentes de” para aproximarnos a los productos desde el punto de vista de los sujetos y comprender su proceso de construcción. Es decir, nos alejamos de la idea de un “deber ser” de los resúmenes infantiles y tratamos de interpretar el camino original de su elaboración.

“Las modalidades de construcción de un texto escrito constituyen un producto histórico, fruto de una (a veces larga) evolución, en la cual han intervenido fenómenos culturales y tecnológicos diversos. No podemos esperar que los niños deban saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer (...) es indispensable ir más allá de la dicotomía correcto/incorrecto si se quiere entender algo de un proceso de adquisición que aparece siempre guiado por una serie de hipótesis constructivas por parte del escritor debutante (...). En lugar de computar los errores, se buscan regularidades y posibles motivaciones de las formas utilizadas por los niños” (Ferreiro et al., 1966: 33-35).

Circunscribimos nuestro análisis a una descripción de su contenido, sin presuponer que dichos escritos fueran una representación fiel de la comprensión infantil.

b) *La interpretación conceptual* se analizó a partir de los argumentos infantiles expresados en las entrevistas clínicas. Intentamos indagar la construcción del significado de los conceptos que se hallaban en la referencia de los textos fuente históricos que habían resumido.

c) *Los criterios de selección* se examinaron desde un análisis conjunto de los resúmenes escritos y del discurso verbal manifestado en la entrevista. Tratamos de explorar qué parámetros fueron utilizados por los niños para decidir el contenido y la forma de sus producciones.

## Resultados

Este artículo se limitará al examen de un resultado que suponemos constituye un aporte sumamente relevante al análisis psicológico de la construcción resuntiva infantil en condiciones de enseñanza disciplinar. Se trata de *la distancia detectada entre el contenido de los resúmenes escritos y las verbalizaciones expresadas*

por los niños en las entrevistas clínicas, referidas a su interpretación conceptual y a sus criterios de selección. En el análisis, se hizo evidente que, en contraposición con la riqueza de las conceptualizaciones de los alumnos y la originalidad de las decisiones adoptadas sobre el contenido y la forma de sus resúmenes, dichos escritos eran básicamente literales. No contenían información extratextual y tenían la apariencia de ser “una suma de citas”. Es decir, los resúmenes escritos *ocultaban* la construcción cognitiva de los alumnos y parecían revelar una estrategia de *copy-delete*.

Con el objeto de aproximarnos a la comprensión de dicha distancia, examinaremos las vicisitudes de la producción resuntiva de Julieta y Florencia, realizadas antes de las intervenciones didácticas. En la presentación de este proceso se detallarán los resultados obtenidos en las tres dimensiones de análisis mencionadas.

El texto que resumieron, “La educación en Esparta”, posee una frase temática inicial (“*En Esparta, no todos recibían la misma educación*”) donde figura la localización espacial y se menciona (con una negación) la presencia de diferencias educativas. Luego, se trata la educación de cada sector. En primer lugar, se describe exhaustivamente la instrucción militar, a cargo del Estado, recibida por los espartanos (minoría que poseía la hegemonía política y que había invadido las tierras y sometido a sus habitantes), y se finaliza con una explicación de las razones de su formación extremadamente dura. En segundo lugar, se describe la educación familiar de los ilotas (mayoría constituida por los primitivos habitantes que se habían enfrentado a los invasores y fueron convertidos en esclavos del Estado), dedicados a la servidumbre o al cultivo de las tierras. En tercer lugar, se caracteriza la formación de los periecos (antiguos habitantes sometidos sin presentar resistencia que gozaban de ciertas libertades), quienes aprendían, también, con sus padres los oficios o el comercio. La descripción de la educación de los ilotas y periecos termina con la explicación de por qué se les proporcionaba a estos sectores una formación tan diferente de la de los espartanos.



Julieta efectuó el siguiente resumen escrito:

### Julieta (8;07) Resumen “Esparta” 1<sup>5</sup>

A los siete años, niños y niñas eran enviados a una especie de campamento, las barracas, donde permanecían hasta los veinte, edad en que los varones se convertían en ciudadanos y soldado.

Los alimentos eran escasos. Participaban en batallas campales organizadas entre hatos rivales para que peleasen, también hacían competencias para ver quien podía “resistir el terrible sol del verano”. Lo más importante era ser un buen soldado. Los cobardes eran castigados de un modo muy duro y todos se avergonzados de tenerlos como compañeros.

Los ilotas comenzaban a compartir desde pequeños los trabajos que realizaban sus padres.

Esta alumna produjo un resumen estrictamente literal en el que incluyó la descripción de la educación severa que las niñas y niños espartanos recibían en los campamentos, indicó las edades en las que permanecían, la finalidad de su educación y algunos aspectos significativos de la instrucción militar que se les proporcionaba. En su último enunciado, mencionó que los ilotas recibían su formación en el marco familiar. Como es posible observar, Julieta se refirió inicialmente a los “niños y niñas”, a “los varones”, pero no designó en ningún momento a los espartanos, a pesar de que la descripción de su educación ocupó casi la totalidad de su escrito.

En la entrevista clínica<sup>6</sup>, Julieta puso de manifiesto su *interpretación conceptual* del contenido referencial del texto fuente<sup>7</sup>:

E: ¿De qué se trataba el texto que leíste la otra vez?

J: Se trataba de cómo vivían en Esparta, la educación.

E: ¿Quiénes vivían en Esparta?

J: Los espartanos, los ilotas y parc...no me acuerdo cómo se llamaban.

E: ¿Los periecos<sup>8</sup>?

J: Sí.

E: ¿Y todos tenían la misma educación?

J: No.

E: ¿Por qué?

J: Porque los espartanos los trataban como esclavos a los periecos y a los ilotas. Hacían cosas distintas.

E: ¿Por qué hacían “cosas distintas”?

J: Los espartanos eran como los soldados y los periecos y los ilotas se dedicaban a otra cosa. A los espartanos los entrenaban me parece que... en el club “Hatos” se llamaba<sup>9</sup>.

E: ¿Por qué les enseñaban a ser soldados a los espartanos?

J: Para que pudieran defenderse y esas cosas.

E: ¿Por qué?

J: Porque si no, los ilotas y los periecos los tratarían como si fueran esclavos o algo parecido.

E: ¿Y eso tiene que ver con que les enseñaban a los chicos espartanos a ser soldados?

J: Un poco tiene que ver, porque acá (*en el texto fuente*) dice que los espartanos tenían que gobernar y entonces gobernar sería algo parecido de los soldados.

E: ¿Por qué decís que sería algo parecido?

J: Porque para ser soldado podrías gobernar.

E: No entiendo.

J: Mirá, si vos sos soldado y le ganás a un pueblo, por ejemplo, después podés gobernar ese pueblo al que le ganaste.

E: ¿Qué quiere decir que lo podés gobernar?

J: No sé cómo explicarte. Gobernar como ser el presidente o algo parecido.

Esta niña presentó, en la entrevista, el tema del texto, “se trataba de cómo vivían en Esparta, la educación”, a pesar de que en su resumen no incluyó ni el título que figuraba en la fuente, ni su frase temática inicial. También es evidente que pudo adjudicar a los espartanos la formación militar descripta en su escrito y la distinguió de la educación recibida por los ilotas y periecos, que efectivamente “hacían otra cosa”. Es decir, que aunque no designó a los primeros en su resumen, ella pudo individualizar dicho referente, sabía de quién se trataba. Por otro lado, logró establecer la relación entre la instrucción militar de los espartanos y la necesidad de conservar su lugar de gobernantes, es decir, reconstruyó de modo muy global el vínculo existente entre la educación que recibían y su situación política, aunque en su resumen no incorporó la frase explicativa del texto origen que presentaba dicha relación (“¿Por qué la educación de estos niños [los espartanos] únicamente los preparaba para ser buenos soldados? Porque los espartanos eran muy pocos y debían gobernar y mantener sometida a una población muy numerosa de periecos e ilotas”).

Por lo tanto, Julieta comprendió la temática global del texto fuente, diferenció la educación de los espartanos de la del resto de la población y pudo reconstruir la relación explicativa entre su educación y su papel político. Sin embargo, transformó significativamente el contenido textual desde sus esquemas interpretativos. Concibió la educación en Esparta desde un pensamiento “bipolar” (los que recibían educación en los campamentos y los que hacían “otras cosas” con sus familias). También, interpretó las relaciones políticas desde un marco personalizado, como si se tratara de una lucha entre individuos y no como una compleja trama de causas históricas, sociales, económicas, etc. (“si vos sos soldado y le ganás a un pueblo, por ejemplo, después podés gobernar ese pueblo al que le ganaste”) y, a su vez, produjo una explicación finalística, teleológica que no figuraba en la fuente (“para que pudieran defenderse”). Asimismo, su representación de las condiciones materiales del espacio donde se entrenaba a los espartanos fue realizada desde el presente, ya que Julieta ubicó los campamentos en un “club” (“los entrenaban me parece que... en el club ‘Hatos’ se llamaba”), es decir, en el lugar en el que actualmente se desarrolla tal activi-

dad. Toda esta elaboración cognitiva, que pone en evidencia su construcción del significado del texto fuente, no figura explícitamente en su resumen escrito.

Tampoco es posible inferir, desde la lectura de su producto, el *criterio de selección* que utilizó para decidir qué contenidos incluiría en su resumen:

E: ¿Te dio mucho trabajo hacer el resumen?

J: Un poco sí, era un poco complicado porque había que ir subrayando todo, leyendo todo y después había que pasarlo y tardabas mucho tiempo.

E: ¿Todo lo que subrayaste lo pusiste en el resumen?

J: Todo no, porque después me pareció que no era tan, tan importante para ponerlo.

E: ¿Te acordás qué te pareció importante?

J: Una de las cosas era que a los 7 años los llevaban a un club hasta los 20 años. Eso me pareció muy importante porque ahora no se hace lo mismo.

E: ¿Qué más pusiste?

J: También que a los papás los ayudaban los chicos desde muy chiquititos.

E: ¿Por qué pusiste eso?

J: Porque es importante, porque ahora cada uno va a la escuela y los papás van al trabajo.

(...) E: A ver tu resumen (*se le entrega el resumen*), te quedaron un montón de renglones. Si pudieras completar estos renglones ¿qué pondrías? (*se le da el texto fuente*)

J: (*Revisa rápidamente el texto fuente y lee en voz alta*) “*Las jóvenes espartanas eran entrenadas en atletismo como preparación para la función de ser madres de los guerreros.*”

E: ¿Por qué pondrías esto?

J: Porque como que ahora no se hace eso. Ahora como que no hay tantas peleas y entonces no hay tantas madres que entrenen a sus hijos.

Julieta expresó en la entrevista que su selección estuvo dirigida por una lógica de confrontación con el presente. Para ella, lo “importante” fueron los hechos educativos del pasado que se contraponían con la educación actual, es decir, con aquellas formas de enseñanza que hasta ese momento probablemente consideraba como “naturales”. En contraste con la línea argumental del texto fuente, regida por la presentación de la educación de cada sector y la explicación de sus diferencias, el criterio de selección de esta niña estuvo orientado por el intento de presentar a sus lectores otra diferencia: la originalidad de la educación espartana en relación con su experiencia educativa. La adopción de este criterio supuso de parte de Julieta un trabajo intelectual de diferenciación entre el pasado expresado en el texto fuente y su representación de la educación construida desde su presente.

Veamos ahora el *resumen escrito* de **Florencia**:

#### **Florencia** (8;05) Resumen “Esparta” I

La educación en esparta: En Esparta, no todos tenían la misma educación.

Las niñas y niños de esparta tenían su primera educación en la casa. Las madres no les permitían tener caprichos ni llorar a menudo y los acostumbraban a no ser demasiado delicados con la comida. acatar todas sus órdenes y exclamar quejas.

Las niñas criaban igual que los varones, al aire libre y en público. Se ejercitaban carreras, en saltos y también en el lanzamiento del disco. Participaban en batallas campales organizadas entre los hatos rivales para que peleasen a puñetazos, a patadas, a mordiscos.

¿Por qué la educación de estos niños únicamente los preparaba para ser buenos soldados?

porque los espartanos eran muy pocos y debían gobernar y mantener.

¿Por qué ilotas y periecos tenían una educación tan distinta a la de los espartanos?



Esta alumna también realizó un resumen básicamente literal<sup>10</sup>. Seleccionó el título y la frase temática, describió la educación de un grupo indiferenciado: “los niños y niñas de Esparta”, e incluyó las dos preguntas que contenía el texto fuente, pero sólo respondió la primera<sup>11</sup>.

En la entrevista clínica, nos pudimos aproximar a su *interpretación conceptual*:

E: ¿De qué se trataba el texto que leíste la otra vez?

F: Se trataba de la educación en Esparta.

E: ¿De quiénes hablaba?

F: De Esparta, sobre la educación en Esparta y un poquito de Grecia, la diferencia que tenía Grecia con Esparta.

E: ¿Quiénes vivían en Esparta?

F: Los espartanos, los ilotas y no me acuerdo el otro nombre.

E: Los periecos.

F: Sí, los periecos y los ilotas fueron como los esclavos de los espartanos (...) Los espartanos querían tener el poder y siempre tenían poder porque robaron las tierras.

F: Los espartanos eran los más ricos y los ilotas y periecos eran más pobres porque los espartanos les habían robado todas sus tierras.

E: ¿Cómo es que les robaron todas sus tierras?

F: Como que los capturaron.

Para esta niña, el tema del texto era “la diferencia [educativa] que tenía Grecia con Esparta”. En la fuente, cuando se describe la educación de los espartanos, hay una referencia al contraste entre el entrenamiento que recibían en los campamentos las jóvenes de este sector y la formación que se impartía a las mujeres en otras ciudades griegas (“*En cambio, en otros pueblos de Grecia, las mujeres vivían encerradas en sus casas, ocupadas en hilar y tejer los vestidos.*”), pero Florencia generalizó dicha comparación a la totalidad del texto e interpretó que se trataba de la relación entre Esparta y toda Grecia, en lugar del contraste entre dicha ciudad y su clase complementaria (las otras ciudades griegas).

Florencia diferenció, como Julieta, dos sectores en la sociedad espartana (los espartanos y los esclavos) y comprendió que existía una relación de poder de un sector sobre el otro (“los espartanos querían tener el poder y siempre tenían poder”). Asimismo, pudo vincular dicho poder con la historia de conquista y dominación, es decir, apeló a la explicación narrativa presentada en la primera parte del texto fuente (“*...los espartanos decidieron invadir pueblos cercanos empuñando armas de hierro y tomaron por la fuerza las tierras de sus vecinos*”). También logró discernir la consecuencia económica de la conquista, que implicó que los espartanos contaran con más riquezas (hecho que está planteado en el material leído: “*Las familias espartanas eran ricas, ya que se habían apoderado de todo lo que poseían los pueblos conquistados*”) y que los dominados terminaron viviendo en la pobreza (cuestión que fue deducida, ya que no figura en la fuente).

Si observamos nuevamente el resumen escrito por Florencia, no encontramos rastros de muchos de los conocimientos adquiridos en sus lec-



**VISITE NUESTRO SITIO WEB**

<http://www.lecturayvida.org.ar>

turas, de las relaciones que estableció con el origen histórico y con las consecuencias de la conquista, ni hallamos señales de los problemas conceptuales que le suscitó la determinación de la inclusión de Esparta en Grecia. Tampoco figura en su resumen la interpretación original que produjo respecto de la educación en Esparta:

E: ¿Para qué los educaban a los espartanos?

F: Para ser soldados.

E: ¿Por qué los educaban así, para ser soldados?

F: Para tener el poder, para ganar tierras, ganar batallas.

E: Y a los ilotas y a los periecos ¿los educaban de la misma forma?

F: No. A los más chiquititos, cuando se portaban mal, les pegaban sin dejarlos llorar ni nada. Los educaban así.

E: ¿A los ilotas y a los periecos?

F: Sí. Y a los más grandes, los educaban para ser soldados. Algunos, a los que tenían fuerza, los trataban mejor.

E: Perdón, de quién estás hablando: ¿de los espartanos, de los periecos o de los ilotas?

F: De los periecos y de los ilotas.

E: Ah, ¿a los periecos y a los ilotas también les enseñaban a ser soldados?

F: A algunos. Pero a los que mejor, mejor de todo los educaban era a los espartanos.

E: ¿Por qué los educaban mejor, mejor a los espartanos?

F: Porque ellos eran los más ricos.

E: ¿Por qué educaban distinto a los ilotas y a los periecos?

F: Porque los ilotas y periecos eran más pobres.

Florencia comprendió que todos los habitantes de Esparta eran entrenados como soldados. Esta interpretación parecería que dejó su marca en el texto: es probable que por esta razón haya sustituido “las niñas y niños *espartanos*” por “las niñas y niños *de Esparta*”, es decir, atribuyó la educación recibida por un sector a todos los niños de Esparta. Pero, al mismo tiempo, Florencia intentó justificar la existencia de las diferencias educativas basándose en la categorización de los sectores según sus posibilidades económicas. Así, adjudicó a los espartanos una mejor educación debido a su riqueza, y a los ilotas y periecos, una peor educación causada por su pobreza. Construyó un argumento coherente en el que relacionó la diferencia en la calidad educativa que recibían con el poder económico, relación que en nuestra sociedad está presente.

Finalmente, esta alumna sostuvo en la entrevista que *los espartanos eran los encargados de formar a los ilotas y periecos*, incluso luego de leer el párrafo explicativo del texto fuente que expresaba el concepto contrario.

E: A ver, ¿qué pondrías en tu resumen si tuvieras más espacio?

F: Pondría la pregunta (*lee del texto fuente*): **¿Por qué ilotas y periecos recibían una educación tan distinta de la de los espartanos?** y también la respuesta: **La educación de los niños ilotas y periecos quedó a cargo de sus padres porque Esparta necesitaba, por un lado, que no estuvieran entrenados** (*se detiene*).

E: ¿Pondrías hasta ahí?

F: Sí.

E: Contame ¿qué significa?

F: Para mí, los papás de los ilotas y los periecos querían que los entrenen los espartanos.

E: ¿Por qué querían que los entrenasen?

F: Eso no lo sé, yo pensé que tal vez porque ellos no podían entrenarlos.

E: ¿Los papás de los ilotas y los periecos los entrenaban militarmente?

F: No, para mí que los espartanos eran los que entrenaban a los ilotas y a los periecos... Ahora me acordé, los espartanos enseñaban a los papás de los periecos y de los ilotas a entrenarlos.

Su explicación parece evidenciar que, a pesar de que pudo establecer un vínculo entre la historia de invasión y la situación política y educativa en Esparta, para ella fue una historia sin reivindicaciones por parte de los sometidos. No se representó una sociedad en permanente conflicto; pensó, por el contrario, en la existencia de una relación armónica en la que los soberanos mantenían un vínculo “benefactor” con los súbditos y los instruían para que llegasen a ser “buenos soldados”.

Por lo tanto, algunas de las explicaciones de las diferencias educativas que concibió Florencia fueron producidas a partir de su reinterpretación de los argumentos que figuraban en la fuente (la génesis de la conquista, el poder y la riqueza de los espartanos), mientras que otras explicaciones tuvieron su origen en construcciones originales de ciertas relaciones que no estaban presentes en el material leído (el vínculo entre la calidad educativa y las posibilidades económicas de los agentes y la relación benefactora de los gobernantes con los súbditos).

Por último, esta niña utilizó un *criterio de selección* sumamente interesante que nos permitió explicar por qué dejó la segunda pregunta sin contestar, a pesar de que posteriormente pensó, ante la posibilidad de revisar su escrito, que sería interesante incorporarla. Veamos cuál fue su argumento en la entrevista clínica:

E: A ver, ¿por qué pusiste las preguntas?

F: Porque a mí me gustan las preguntas y me parece que son importantes.

(...)

E: ¿Para qué sirven las preguntas?

F: Para descubrir más cosas, no sé por qué, me gustan mucho.

E: Vos pusiste esta pregunta (*la primera*) con su respuesta y después pusiste otra pregunta, pero ¿por qué no pusiste la respuesta?

F: Porque, no sé, me pareció que era mejor no poner la respuesta.

E: ¿Por qué?

F: Me pareció que era mejor. Yo pensé que si ellos [los chicos de Catamarca] van a estudiar sobre eso, en el libro buscan eso y puede ser que ellos, como ya pueden haber estudiado mucho, que adivinen la respuesta.

Esta alumna señaló que la presencia de las preguntas en su resumen estuvieron vinculadas con su intencionalidad de producir un texto didáctico que instara a sus destinatarios a la búsqueda de respuestas. Se representó el resumen con las propiedades de un texto semejante al que figura en los manuales escolares, donde es muy frecuente que se presente un texto breve y luego se incluyan preguntas para que los alumnos indaguen por su cuenta, estudien y respondan. Es decir, que apeló para estructurar discursivamente su resumen a su conocimiento de uno de los textos que circulan en la cultura escolar que tiene la función de transmitir información para ser estudiada.

Asimismo, Florencia expresó en la entrevista una representación compartida con todos los niños de la muestra analizada: la exigencia de fidelidad.

F: Yo puse la respuesta (*al primer interrogante del texto fuente*), pero primero le pregunté a Paula (*la maestra*) si podía poner lo que a mí me parecía que tenía que ver con la respuesta, si significaba lo mismo. Al final puse la respuesta que esta ahí (*en el texto fuente*) porque pensé que yo iba a hacer mucho lío.

En el diálogo clínico, puso de manifiesto el conflicto que le generó la decisión de incluir en el resumen su interpretación o de ser fiel al texto origen. Ella resolvió ser literal a pesar de que chequeó previamente con la docente si “significaba lo mismo” aquello que había interpretado.

## Conclusiones

1) El resumen constituyó un verdadero problema conceptual para los alumnos. A pesar de que eran niños de 3° año de EGB y que los textos fuente eran complejos desde el punto de vista conceptual y discursivo, todos los sujetos analizados expusieron explicaciones de los acontecimientos históricos. Dichas explicaciones evidenciaron la presencia de un sistema interpretativo general desde el cual pudieron elaborar sus hipótesis específicas y comprender el lenguaje de los textos fuente (Perelman, 2003). Los re-

sultados fueron coincidentes con los alcanzados en algunas de las investigaciones sobre la lectura y escritura de textos históricos, ya mencionadas en la introducción, así como en las referidas a los conocimientos históricos y políticos de niños y adolescentes. Así, los alumnos realizaron constantes analogías pasado-presente o pasado-pasado en el intento de interpretar los acontecimientos históricos (Aisenberg, 1994; Lautier, 1997), acudieron a una concepción bipolar de la sociedad (ricos/pobres; dominadores/sometidos; buenos/malos), que les permitió estructurar las oposiciones (Lautier, 1997), pensaron las relaciones sociales y políticas como vínculos personalizados e intencionales, no institucionalizados (Carretero, López-Manjon y Jacott, 1997; Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Castorina y Aisenberg, 1989; Delval, 1986; Lee, Dickinson y Aschby, 2004; Lenzi y Castorina, 2000), privilegiaron las explicaciones por “razones” o las teleológicas (“los educaban para luchar”, “para ser buenos presidentes”) por sobre las condiciones políticas, sociales, culturales, económicas, etcétera, (Carretero, López-Manjon y Jacott, 1997) y acudieron a una concepción benefactora de la autoridad con la idea de que el gobier-

no debía “hacer el bien” (Lenzi y Castorina, 2000).

Para algunos de los investigadores (Lautier, 1997; Lenzi y Castorina, 2000; Tutiaux-Guillon, Fourmond y Versailles, 1998), las ideas de los niños y jóvenes provienen de su reinterpretación de un conjunto de creencias fuertemente arraigadas en la sociedad que les preexisten y que se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y de las prácticas sociales. Lenzi y Castorina (2000) observan que dichas representaciones sociales funcionan como un “marco epistémico” desde el cual los niños construyen sus hipótesis específicas sobre los conceptos disciplinares que se les ofrecen en la situación didáctica.

“No podemos conocer la sociedad y su historia sin las metáforas sociales: porque constituyen una parte del sentido común históricamente constituido, por ser una materia prima para pensar hipótesis específicas sobre el objeto de conocimiento; porque no pueden dejar de utilizarse ante ciertos problemas del conocimiento histórico; y porque ponen restricciones u orientaciones a lo que puede ser pensado” (Castorina, 2004: 8).

## FONDO DE CULTURA ECONÓMICA



Berta Braslavsky

Enseñar a entender lo que se lee

LA ALFABETIZACIÓN EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA

220 pp \$ 28,00

Berta Braslavsky

Enseñar a entender lo que se lee

La alfabetización en la familia y en la escuela

“Enseñar a entender lo que se lee” se ocupa de la alfabetización temprana, proceso que tiene lugar entre el nacimiento y los 8 años de edad y evoluciona durante el desarrollo cultural del niño a su paso por las situaciones de la familia, del nivel inicial y del primer ciclo de la escuela primaria. Es precisamente el nivel escolar donde se realiza la primera apuesta por la igualdad de oportunidades. En ese sentido, afirma Berta Braslavsky en el Prólogo: “En la escuela primaria se inscriben niños de todos los niveles sociales con desigualdades que la institución no puede remediar aunque comprometen su resultado (...) Pero, generalmente, el distanciamiento social está acompañado por un distanciamiento cultural que la escuela es la encargada de reducir. Y podría hacerlo porque, para todos los niños, la edad de la escuela primaria es la de la plenitud de la capacidad de aprender y descubrir”.



¿Primeras letras o primeras lecturas?

Una introducción a la alfabetización temprana

205 pp \$ 19,00

www.fce.com.ar



El Salvador 5665 - (1414) Buenos Aires - Argentina - Tel./Fax: (011) 4771-8977

Los datos obtenidos han revelado, por lo tanto, que la producción intelectual en la práctica del resumen no fue una actividad general de aplicación de reglas sobre los textos sino un trabajo cognitivo relacionado estrechamente con los desafíos que les planteaba la adquisición (y también la transmisión a los destinatarios) del conocimiento histórico que los textos fuente presentaban en su referencia. Es decir, se trató de la construcción de hipótesis específicas vinculadas con el dominio disciplinar del material leído, para lo cual los sujetos pusieron en acto operaciones cognitivas, como la abstracción, generalización e integración.

2) Los alumnos seleccionaron no sólo el contenido sino también la forma que debía poseer su resumen. La representación que se hicieron de los propósitos y los destinatarios, así como las restricciones del espacio de la hoja, guiaron decisivamente la selección. No sólo escribieron “para saber” sino también “para comunicar ese saber”, es decir, asumieron como propio el propósito planteado en la situación didáctica. Frente al mismo desafío, algunos pensaron, como Julieta, que el resumen debía ser autosuficiente y contener la información más importante; mientras que otros, como Florencia, consideraron que su texto resumen debía promover la participación activa de los lectores en la búsqueda de los conceptos fundamentales. En esta selección de la forma discursiva tuvo un papel relevante la historia previa de prácticas con la lengua escrita ya que los niños apelaron a sus conocimientos sobre los géneros que circulan en la sociedad para producir sus resúmenes. Aunque aparentemente muchos de los escritos parecían no tener “una forma organizativa” canónica, hubo una racionalidad en la selección infantil, no pareció tratarse de una mera “estrategia de listado”, sino de un modo coherente de estructurar el resumen, en función de su representación de la situación planteada en el marco didáctico (Perelman, 2004).

3) El resumen escrito no fue un indicador claro de la comprensión lectora ya que las conceptualizaciones y los criterios de selección infantil no se pusieron totalmente en evidencia en los textos. Los niños desarrollaron una práctica “privada” de conocimiento –a la que tuvimos acceso parcialmente en la entrevista clínica–, pero se vieron obligados a hacer “público” su aprendizaje en condiciones de producción limitadas.

Podríamos considerar dos razones (que no se contradicen entre sí y que seguramente no son las únicas) que explicarían la distancia entre el resumen escrito y la elaboración cognoscitiva de los alumnos.

Una primera razón está vinculada con los *cambios de posición enunciativa* que requiere la construcción resuntiva. Esta práctica involucra un proceso recursivo de lecturas y escrituras en las que el alumno debe adoptar diferentes roles: ser lector de la fuente y escritor de su resumen, así como ser revisor de su texto y, por ende, ser lector de su resumen y relector del original. Es probable que esta complejidad de su producción explique la distancia entre la cohesión de los resúmenes escritos y la coherencia expresada en las entrevistas clínicas. En una primera escritura, la preocupación central de los niños fue la de comprender el texto fuente y decidir los elementos de contenido y forma que incorporarían en sus resúmenes. El propósito de selección jerárquica les exigió ubicarse en la posición de lectores para una escritura sumamente restringida. Podemos presuponer, entonces, que dicha centración limitó la posibilidad infantil de asumir las exigencias de la revisión necesaria para lograr un producto cohesivo.

Una segunda razón se vincula con la *literalidad* hallada en todos los resúmenes. El uso de las palabras del texto fuente dejó en un cono de sombra la interpretación de los sujetos. ¿Por qué esta tendencia a la conservación del “decir” tan marcada? Por un lado, sabemos que los niños piensan que no se puede escribir la falsedad (Ferreiro, 1997), por lo tanto es factible que hayan considerado la literalidad como reaseguro de la validez de su producción. Florencia fue clara en su reflexión en la entrevista, ella prefirió “poner lo que estaba ahí (en el texto fuente)”. Su “oficio de alumna” (Chevallard, 1998) implícitamente se puso en juego en el proceso de escritura. Lo que hizo “público” fue aquello legitimado por el material leído. Por otro lado, la literalidad podría evidenciar el intento infantil de imitar el lenguaje específico del original, como un camino necesario de apropiación de este, para lograr en un futuro la autonomía en sus expresiones lingüísticas (Teberosky, 1987). El texto disciplinar tiene formas de decir muy específicas que suponen la utilización de un lenguaje académico preciso. Finalmente, es probable que la literalidad también haya estado vinculada con la intención de los niños de “es-

tablecer el texto fuente”, es decir, mantenerlo inalterable. La función propia del resumen en los medios académicos es básicamente la de “citación”. Al ser el resumen literal se constituye en un modo de conservación o de “memoria” de lo dicho en el original, para mantenerlo invariante a través del tiempo y del espacio y posibilitar su reinterpretación (Olson, 1998). Es decir, la literalidad parece haber sido básicamente un indicador de alfabetización y no de falta de comprensión.

En conclusión, las posibilidades de conceptualización de los alumnos, su inserción en la cultura escrita y las condiciones didácticas tuvieron un papel relevante en la construcción del resumen escrito en el contexto de enseñanza estudiado. Su producción estuvo afectada fuertemente por las experiencias socioculturales previas que hizo que se aproximaran al saber transmitido en los textos fuente de manera diversa. El resumen involucró un trabajo constructivo de interpretación y producción del significado del material leído y una compleja acción dirigida a organizar las formas de lo dicho, en el marco de las condiciones de enseñanza, que posibilitaron y pusieron límites a dicha actividad.

Los resultados obtenidos en la primera escritura del resumen abren nuevos problemas. La escuela no puede desconocer la atribución de significaciones del estudiante, pero tampoco puede limitarse a su constatación. La primera producción infantil estuvo alejada del saber disciplinar contenido en el texto fuente y de su forma académica de transmisión. Se torna imprescindible, entonces, analizar la adquisición de los alumnos en condiciones didácticas en las que se legitime su conocimiento y se intervenga para permitir su avance hacia el saber a enseñar. El resumen no parece ser una práctica que se logra con un contacto superficial con la fuente. La apropiación y la transmisión de los conceptos importantes involucradas en la construcción del resumen escrito requiere de una actividad cognoscitiva intensiva de ampliación y profundización creciente, en situaciones de intercambio con otras interpretaciones, con otros textos y con las intervenciones del docente, quien direcciona los conocimientos de los alumnos hacia qué es “lo importante” en el marco de cada disciplina y hacia las formas académicas de comunicación, en un camino recursivo de intercambios orales, lecturas y escrituras. Resumir textos disciplinares es sinónimo de estudiar.

## Notas

1. Se trata de una tesis doctoral: “La producción de resúmenes escritos en primer ciclo de la Educación General Básica en situaciones de enseñanza disciplinar” dirigida por el Dr. Antonio Castorina, desarrollada en la Facultad de Psicología de la UBA.
2. Los niños que participaron en esta investigación pertenecen al Instituto Platerillo, cuya directora es la Prof. Amalia Petrolli. La docente que condujo las situaciones didácticas fue Paula Capria. En esta institución se realizan prácticas de enseñanza que se caracterizan por el contacto permanente con textos en situaciones de lectura y escritura.
3. Las situaciones didácticas y los textos fuente fueron diseñados en el marco de una investigación didáctica denominada “El resumen. Fundamentación y diseño de situaciones didácticas: iniciación temprana del proceso constructivo”, acreditada y subsidiada por UBACYT para la programación científica 2001-2003, dirigida por la Prof. Ana María Kaufman, en la cual participé como investigadora responsable hasta setiembre de 2003.
4. El primer capítulo de dicho libro se refirió a los Dioses Griegos, realizado en el marco de un proyecto previo sobre Mitos Griegos.
5. Los resúmenes se presentarán con el nombre del alumno, su edad entre paréntesis donde se indican los años y los meses, el nombre del texto fuente y el N° 1 ó 2 según se trate del resumen pre o post enseñanza. Para los fines de su análisis, se normalizaron los textos: se restituyó la ortografía convencional y se modificó la línea gráfica, pero se mantuvieron los cambios tipográficos, la puntuación y la sintaxis y se respetaron los términos “inventados” por los sujetos.
6. Las entrevistas clínicas de los dos casos que presentamos, Julieta y Florencia, fueron realizadas dos días después de la producción del resumen en el aula.
7. En los fragmentos de entrevista, las intervenciones del entrevistador se señalan con la “E”, mientras que el discurso del niño se introduce con la inicial de su nombre.
8. El entrevistador menciona el nombre de los agentes cuando los niños no lo recuerdan, ya que el objetivo es indagar la interpretación infantil de los conceptos del texto fuente y no el recuerdo de las designaciones de los integrantes de las sociedades del pasado.
9. En el texto fuente, se aclara que los “hatos” eran los grupos que se organizaban en la educación de los niños espartanos cuando ingresaban en los campamentos militares: “*Cuando entraban a las barracas, eran ubicados en grupos, llamados ‘hatos’, de su misma edad y sexo*”.

10. Florencia realizó tres sustituciones: “niñas y niños espartanos” por “niñas y niños *de Esparta*”, “recibían” por “*tenían*” y “exhalar” por “*exclamar*”.
11. Es importante recordar que dichas preguntas (los porqué), que anticipan los fragmentos explicativos de las diferencias educativas, se hallan ubicadas en el medio y en el final del texto fuente, luego de la descripción de la educación de cada sector.

## Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (1994) “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria.” En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2003) “El aprendizaje de la Historia en la lectura.” Ponencia presentada en el **III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa**. Universidad de Comahue, Cipolletti.
- Audigier, F. (2000) “Quelques idées autour du texte d'Histoire, du texte en Histoire. Didactiques des sciences sociales.” **Document de travail**. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.
- Beck, I. L. y M. G. McKeown (1998) **Comprehension: The sine qua non of Reading. The Keys to Literacy**. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) **The Psychology of Written Composition**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Berti, A. (1994) “Children's Understanding of the Concept the State.” En M. Carretero y J. F. Voss (eds.) **Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Studies**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, A. L. y J. D. Day (1983) “Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise.” **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 22, p. 1-14.
- Carraher, T. y A. Schlieman (1991) **En la vida diez, en la escuela cero**. México: Siglo XXI.
- Carretero, M. y J. F. Voss (comps.) (2004) **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M.; A. López-Manjon y L. Jacott (1997) “Explaining Historical Events.” **International Journal of Educational Research**, 27, n° 3, p. 245-53.
- Carretero, M.; J. Pozo y M. Asensio (1989) **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Visor.
- Castorina, J. A. (2003) “Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares.” **Psykhé**, 12, n° 2, p. 15-28.
- Castorina, J. A. (2004) “Los conocimientos acerca de la historia y las representaciones sociales.” Ponencia presentada en las **Jornadas de Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva**. Redalfa, FLACSO Argentina.
- Castorina, J. A. y B. Aisenberg (1989) “Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial.” En J. A. Castorina et al. **Problemas en psicología genética**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Charolles, M. (1991) “Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'elaboration.” **Pratiques**, 72, p. 7-32.
- Chartier, R. (1999) **Cultura escrita, literatura e historia**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1998) **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 3ª ed. [Edición original en francés, 1991.]
- Delval, J. (1986) **La psicología en la escuela**. Madrid: Visor.
- Fayol, M. (1992) “Le résumé: un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive.” En M. Charolles y A. Petitjean (comps.), **L'activité résumante. Le résumé de texte: aspects didactiques**. Metz: Université de Metz.
- Ferreiro, E. (1986) “El cálculo escolar con dinero en situación inflacionaria.” En E. Ferreiro, **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1991) “La construcción de la escritura en el niño.” **Lectura y Vida**, año 12, n° 3, p. 5-14.
- Ferreiro, E. (1997) “Negación, ausencia y falsedad.” En E. Ferreiro, **Alfabetización. Teoría y Práctica**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001) **Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector**. Seminario de Fomento a la Lectura, CONACULTA - FILIJ (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil).
- Ferreiro, E.; C. Pontecorvo; N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996) **Caperucita Roja aprende a escribir**. Barcelona: Gedisa.

- Kaufman, A. M. y F. Perelman (1999) "El resumen en el ámbito escolar." **Lectura y Vida**, año 20, n° 4, p. 6-18.
- Kaufman, A. M. y F. Perelman (2000) "Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo." En M. Elichiry (comp.), **Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo**. Buenos Aires: Manantial.
- Kaufman, A. M. y F. Perelman (2001) "Resúmenes escritos: contradicciones de su enseñanza entre 4° y 7° año de EGB." En **IX Anuario de Investigaciones**, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, p. 265-273.
- Kintsch, W. y T. Van Dijk (1978) "Toward a Model of Text Comprehension and Production." **Psychological Review**, 85, p. 363-394.
- Laparra, M. (1991) "Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique." **Pratiques**, 69, p. 97-124.
- Lautier, N. (1997) **À la rencontre de l'histoire**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lee, P.; A. Dickinson y R. Aschby (2004) "Las ideas de los niños sobre la historia." En M. Carretero y J. F. Voss (eds.) **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lenzi, A. M. y J. A. Castorina (2000) "Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar." En J. A. Castorina y A. M. Lenzi (comps.) **La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**. Buenos Aires: Gedisa.
- Lerner, D. (2001) **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, B. J. F. (1984) "Text Dimensions and Cognitive Processing." En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (comps.) **Learning and Comprehension of Text**. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Olson, D. (1998) **El mundo sobre el papel**. Barcelona: Gedisa.
- Perelman, F. (2003) "Los caminos de apropiación cognitiva en la construcción del resumen." En **Memorias de las X Jornadas de Investigación**, Facultad de Psicología, UBA, Volumen I, p. 286-289.
- Perelman, F. (2004) "El proceso infantil de producción del resumen escolar: apropiación del contenido conceptual y de la práctica discursiva académica." En **Memorias de las XI Jornadas de Investigación**, Facultad de Psicología, UBA, Tomo I, 285-287.
- Pontecorvo, C. y C. Zuccermaglio (1991) "Un pasaje a la alfabetización: aprender en un contexto social." En Y. Goodman (comp.), **Los niños construyen su lectoescritura**. Buenos Aires: Aique.
- Saxe, G. (1999) "Sources of Concepts. A Cultural-Developmental Perspective." En E. Scholnick; K. Nelson; S. A. Gelman y P. H. Miller. **Conceptual Development. Piaget's Legacy**. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schnedecker, C. (1992) "La gestion des marqueurs récapitulatifs: l'exemple de BREF." En Charolles, M. y A. Petitjean (comp.), **L'activité résumante. Le résumé de texte: aspects didactiques**. Metz: Université de Metz.
- Sprenger-Charolles, L. (1992) "Le résumé de texte." En M. Charolles y A. Petitjean (comps.), **L'activité résumante. Le résumé de texte: aspects didactiques**. Metz: Université de Metz.
- Teberosky, A. (1987) **La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar**. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Teberosky, A. (1992) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.
- Teberosky, A. (1997) "Conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito." En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.), **La construcción del conocimiento escolar**. Barcelona: Paidós.
- Toutiaux-Guillon, N.; T. Fourmond y N. Versailles (1998) "Du côté des élèves: apprendre, expliquer, rédiger..." En **Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie**. París: INRP.
- Van Dijk, T. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.
- Veck, B. (1991) "Réduire/traduire: l'épreuve du résumé." **Pratiques**, 72, p. 91-104.
- Vigner, G. (1991) "Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé." **Pratiques**, 72, p. 33-50.