

TÍTULO: LA SITUACIÓN DIDÁCTICA Y LA PRODUCCIÓN DEL RESUMEN ESCRITO. RESTRICCIONES Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

AUTORES: Flora Perelman y Dr. José Antonio Castorina

RESUMEN:

Este trabajo analiza la producción del resumen escrito en el contexto didáctico, desde el punto de vista de las restricciones que operan en la producción de conocimientos. Desde el enfoque constructivista adoptado, las "restricciones" refieren a los aspectos que limitan, a la vez que posibilitan, la actividad estructurante. Se examinan los datos de una investigación psicológica cuyo objetivo fue explorar la construcción de resúmenes escritos de textos históricos en dos situaciones de enseñanza contrastantes (habitual y experimental), a partir de un estudio cualitativo de casos de 15 alumnos de 3° año de EGB, de 8 años 9 meses promedio.

PALABRAS CLAVE:

Resumen - situación didáctica - construcción conceptual - psicología y didáctica

INTRODUCCIÓN

La construcción de resúmenes escritos en la especificidad del aula presenta restricciones al proceso de aprendizaje de los alumnos. Arribamos a esta conclusión a partir del análisis de los datos de una investigación cuyos objetivos fueron: a) explorar el proceso de producción resuntiva de textos históricos en el contexto didáctico y b) determinar sus variaciones en situaciones de enseñanza contrastantes (1).

Es innegable que las restricciones constituyen una problemática que se plantea actualmente, en mayor o menor grado, en las diversas teorías del desarrollo y del aprendizaje cognitivo. La novedad del enfoque constructivista, adoptado en esta investigación, consiste en considerar las restricciones no solamente como condiciones "ya dadas" o previas al acto de conocimiento. Es decir, se trata de ir más allá de las representaciones innatas o de las formas culturales preexistentes, considerando aquellas restricciones que emergen durante las actividades estructurantes de los sujetos, al formular hipótesis y al reconstruirlas en la interacción con el mundo (Castorina, Faigenbaum, 2002).

"Creemos que un enfoque interaccionista debería "desnaturalizar" las restricciones, en el sentido de no tomarlas como datos previos al proceso cognitivo, sino como componentes dinámicos, susceptibles de ser transformados por el proceso cognitivo mismo" (p.330).

Desde esta perspectiva, el concepto de restricción –en una acepción amplia- alude a *los aspectos que pueden limitar, pero al mismo tiempo posibilitar el proceso de adquisición de conocimientos.*

En este trabajo, analizaremos las restricciones que operan en la reorganización conceptual del alumno en las condiciones de enseñanza. Partimos de la hipótesis de que el contexto escolar tendrá relevancia en los procesos cognoscitivos de la producción del resumen, ya que, como detallaremos inmediatamente, los mismos se cumplen en un sistema didáctico en el que sus tres integrantes -el docente, el alumno y el saber a enseñar- interactúan entre sí en un entramado de mutuas determinaciones (Brousseau, 1986).

Por un lado, el maestro define la situación en la que serán elaborados los resúmenes: el tiempo que disponen los estudiantes, el destinatario, los propósitos, el soporte, el espacio con que cuentan. Es una escritura solicitada "por encargo" y se debe cumplir con las limitaciones establecidas. El docente es también quien coordina la interacción comunicativa en el aula, valida o no la diversidad de interpretaciones de los estudiantes, favorece o no la construcción colectiva de sentido, viabiliza o no la consulta a otras fuentes, amplía o no con sus explicaciones la información provista por los textos, explicita o no los criterios de relevancia,

etc. La producción cognitiva de los alumnos está sujeta, entonces, a la naturaleza de las intervenciones docentes.

Desde el polo del saber, una jerarquía que trasciende la relación alumno-texto gobierna la elección de los conceptos centrales del resumen. Esta determinación depende de las selecciones previas realizadas a nivel curricular, institucional y docente. La definición de qué es lo importante a aprender en los textos se halla regida por las diferentes fases del proceso transpositivo (Chevallard, 1991/1998). El estudiante, por lo tanto, se ve limitado en su selección por la intención educativa. Él no elige ni los textos ni las ideas esenciales que los mismos transmiten.

Al respecto, es esencial poner evidencia que la escuela, en la mayoría de los casos, fragmenta el saber a enseñar cuando aborda el resumen, pues lo considera como un "tema de lengua" desvinculado de la transmisión de los conocimientos pertenecientes a las diversas disciplinas. Se enseña a resumir como una "técnica de estudio" válida para cualquier texto, contexto y contenido. De este modo, muchos de los problemas conceptuales de los alumnos son interpretados como dificultades de "comprensión de vocabulario" y la intervención se limita a la búsqueda de los términos en el diccionario (Kaufman, Perelman, 1999). Por nuestra parte, entendemos que es innegable el tratamiento del resumen en términos de la peculiaridad de las prácticas culturales de lectura y escritura involucradas en su producción, así como respecto de los problemas específicamente lingüísticos que suscitan dichas prácticas ejercidas en un contexto de estudio. El resumen requiere de una interfase entre la lectura y escritura de carácter recursivo, a la vez que exige tomas de decisiones muy complejas, ya que se deben considerar los objetivos comunicativos, el contenido a incorporar, la organización textual, el léxico, la ortografía, etc (Perelman, 2004). Sin embargo, es preciso identificar también los procesos de construcción conceptual que intervienen en la adquisición de los conocimientos de la disciplina a la que hace referencia el texto que se resume.

Consecuentemente, la práctica resuntiva en el aula se instaura en el marco regulador de la normativa didáctica, que parece impregnar fuertemente las relaciones entre el docente, el saber y el alumno. Este último resume desde sus conocimientos previos, en una relación sistemática con los contenidos conformados socialmente, en estrecha vinculación con el docente, quien se encarga de transmitirlos. Es desde esta perspectiva que nos interrogamos por las restricciones que sufre, en las situaciones de resumen, el pasaje de un menor a un mayor nivel de conocimiento en dirección al saber a enseñar.

Antes de centrarnos en los resultados, consideramos imprescindible señalar que las preguntas de esta investigación y, consecuentemente, la construcción de su diseño se distanciaron fuertemente del enfoque de la psicología cognitiva computacional, que es sin duda el más influyente en este campo de conocimiento. Por lo tanto, fue necesario resolver desafíos tanto de orden teórico como metodológico.

Desde el punto de vista **teórico**, la psicología cognitiva computacional concibe el resumen como la aplicación de una serie de estrategias generales, denominadas "macrorreglas" (García Madruga y otros, 1996; Hare, 1994; Fayol, M., 1992; Van Dijk, 1983, entre otros). Se analizan los mecanismos internos de los sujetos en situaciones experimentales, sin tomar en consideración las restricciones que ejercen las condiciones didácticas. Asimismo, al describir las conductas resuntivas infantiles a partir de un modelo psicolingüístico de procesamiento adulto, se desconocen las restricciones provenientes de los procesos de construcción conceptual propios de cada dominio de conocimiento.

Nuestro interés, por el contrario, fue asumir la "especificidad" de las relaciones cognoscitivas de los estudiantes con los "entramados de significación" de los textos históricos transmitidos en situaciones didácticas. Se trató, entonces, de introducir en el estudio del resumen tanto los aportes de las investigaciones referidas a la apropiación de los conocimientos sociales (Castorina, Lenzi, 2000; Carretero y Voss, 2004; Castorina, Aisenberg, 1989), como los provenientes de los estudios de la didáctica de la Historia (Audigier, 2000; Lautier, 1997).

En cuanto al aspecto **metodológico**, en las investigaciones realizadas desde la psicología cognitiva, los resúmenes escritos son analizados como claros indicadores de comprensión. Se efectúa un análisis de las marcas lingüísticas y se considera que las mismas reflejan las elaboraciones cognitivas. En esta investigación, en cambio, optamos por complementar el estudio de los productos escritos con los datos obtenidos mediante el método clínico-crítico, a los fines de atrapar los rasgos de las interpretaciones infantiles. Sus argumentos, puestos de relieve por las entrevistas, permiten una aproximación más fiel a las interpretaciones

conceptuales de los alumnos y a los parámetros que emplean para jerarquizar la información. Se intentó evitar, así, un análisis de la construcción resuntiva desde la perspectiva adulta. Esta fue la vía que utilizamos “*para explorar territorios desconocidos, para hacer el primer mapa de esos territorios, sin dejarnos llevar por los espejismos del control prematuro de variables cuya relevancia ignorábamos*” (Ferreiro, 1996: 181).

METODOLOGÍA

Dado que se trató de una investigación de carácter exploratorio, el diseño metodológico utilizado fue un estudio cualitativo de casos, en el que se realizó un análisis profundo y exhaustivo de los datos para construir hipótesis más precisas que orientaran nuevas búsquedas, más sistemáticas y orgánicas. La población estuvo conformada por 15 niños, de sector medio, de 8 años 9 meses promedio que cursaban el 3° año de EGB (2). El diseño consistió en el seguimiento de la construcción de cuatro resúmenes escritos por cada alumno en sala de clase, en los *momentos pre y postenseñanza* de dos situaciones didácticas sucesivas y contrastantes: la *situación habitual* y la *situación experimental* (3), en las que se utilizaron dos textos históricos, equivalentes desde el punto de vista discursivo, pero de diversa complejidad conceptual, referidos a la sociedad griega del Siglo V a de C: “*La educación en Esparta*” y “*La educación en Atenas*”.

Cuadro I
Diseño de la investigación

Situación habitual Texto fuente: “ <i>La educación en Esparta</i> ”	Situación experimental Texto fuente: “ <i>La educación en Atenas</i> ”
Resumen preenseñanza	Resumen preenseñanza
Resumen postenseñanza	Resumen postenseñanza

Luego de la escritura de cada resumen, el investigador administró las entrevistas clínicas fuera del aula, en las que indagó la interpretación conceptual formulada por el alumno acerca del texto fuente y el criterio de selección utilizado para decidir qué incorporar en su resumen. Por lo tanto, el seguimiento individual de los 15 niños se efectivizó a través del análisis de 60 resúmenes escritos y 60 entrevistas clínicas.

Descripción de las situaciones didácticas. Se cuidó que la construcción de los resúmenes se realizara en condiciones reales de producción. De ahí, que se les propuso a los estudiantes que los produjeran con el propósito de incluirlos en un libro que enviarían a alumnos de la misma edad de una escuela carenciada de Catamarca, con quienes mantenían un contacto asiduo.

La **situación habitual** fue diseñada luego del análisis de los resultados obtenidos en una investigación previa, en la que se habían relevado las condiciones de enseñanza más frecuentemente utilizadas en las aulas de 4° a 7° año de la escuela primaria, a partir de la recolección de observaciones de clases y entrevistas a docentes (Kaufman, Perelman, 1999). La secuencia habitual consistió en una sola intervención didáctica, consistente en una “puesta en común” de los resúmenes preenseñanza. La maestra fue escribiendo un resumen “colectivo” en el pizarrón, sin explicitar con qué criterios seleccionó determinadas ideas y desechó otras.

La **situación experimental** requirió, en cambio, un tiempo didáctico extendido. En esta secuencia, la docente enseñó a resumir “por participación”, es decir, no se propuso explicar “cómo se debe proceder para hacer un resumen”, ni pretendió presentar “una técnica general de estudio”, sino que propició que los alumnos se involucraran en una actividad que tuviera un sentido para ellos, en la que continuamente validó su elaboración intelectual y promovió el despliegue de la complejidad de las acciones involucradas en su construcción. Los estudiantes tuvieron la oportunidad, entonces, de explicitar sus interpretaciones conceptuales y criterios de selección y confrontarlos con los de la comunidad del aula y con el material leído; interactuar

con otras fuentes para ampliar sus conocimientos previos; conocer las propiedades discursivas del género histórico; analizar la forma organizativa del texto base y determinar su línea argumental; planificar y textualizar la producción resuntiva con el grupo clase, y contrastar dicha textualización colectiva con su primer escrito para revisarlo.

RESTRICCIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA PRODUCCIÓN DEL RESUMEN ESCOLAR

Nuestro primer análisis se refiere a las restricciones identificadas en las producciones iniciales de los alumnos. Se trata de los resúmenes que fueron realizados en el momento preenseñanza de la situación habitual, donde todavía la docente no había efectuado intervenciones didácticas específicas. Esta caracterización permitirá poner el foco en el punto de partida de los alumnos y, al mismo tiempo, posibilitará identificar, en un segundo momento, las restricciones detectadas en cada una de las situaciones didácticas contrastantes. En todos los casos, se examinarán las tres dimensiones estudiadas en esta investigación: *la interpretación conceptual, el resumen escrito y el criterio de selección*, pues su análisis conjunto indudablemente nos posibilitará dilucidar con precisión dichas restricciones.

1. La producción inicial del resumen

a) La interpretación conceptual 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.”* (Aisenberg, 2003: 4).

En el diálogo clínico posterior al primer resumen, los alumnos expresaron hipótesis, a veces sumamente originales, sobre la organización social y educativa espartana en el siglo V a. de C (4). En su intento de darle coherencia, asimilaron el saber histórico transmitido en el texto fuente anclados en el presente o en algún pasado remoto, sin una clara distinción temporal: algunos se representaron los campamentos militares espartanos en el marco de un “club” o consideraron que la educación de las niñas, al no efectuarse en las escuelas, era llevada a cabo por “maestras particulares”. Apelaron, entonces, a su conocimiento adquirido en las prácticas sociales o en las lecturas literarias o informativas, realizadas tanto en la escuela como fuera de ella. Asimismo, de modo notorio, los estudiantes interpretaron las explicaciones de orden político que aportaba el texto fuente, desde una concepción personalizada y moralizadora: consideraron que no era el Estado espartano sino los padres quienes decidían que sus hijos se formaran duramente como guerreros, al mismo tiempo que adoptaron una posición crítica ante una sociedad considerada “injusta”, ya que no otorgaba una educación igualitaria para todos. Estas hipótesis hacen presuponer la existencia de un sistema interpretativo similar al hallado por Lenzi y Castorina (1999) en la adquisición de las nociones políticas del gobierno nacional. Estos investigadores señalan que dicho sistema conforma un “marco epistémico”, constituido por ciertas creencias sociales básicas o representaciones asociadas a la experiencia social - incluida la familiar - de los alumnos. Estas funcionan como trasfondo de las “teorías específicas” que los sujetos elaboran para explicar problemas o dimensiones más acotadas del mundo social. Parecería, entonces, que este marco, muy difícil de modificar en las prácticas educativas, orientó la comprensión de las relaciones causales y temporales, poniendo a la vez límites a la elaboración conceptual.

b) Sin embargo, el fenómeno más relevante para el problema que nos ocupa es que, a diferencia de lo que ocurrió en la entrevista clínica, el resumen escrito no reflejó la asimilación conceptual infantil. Los alumnos reprodujeron literalmente, en sus textos, fragmentos del material original. Es decir, se limitaron a registrar el saber legitimado sin exhibir lo que habían comprendido.

Un ejemplo nos permitirá observar el alcance de la distancia detectada entre el resumen escrito y la interpretación de los conceptos del texto base realizada por los alumnos. La siguiente es la producción de Juan, de 9 años 2 meses (5):

“Las chicas y chicos Espartanos recibían su primera educación en sus casas. A los 7 años los chicos Espartanos eran enviados a las barracas donde estaban hasta los 20 años. Su comida era poca, entonces tenían que robar para conseguirla. Las chicas Espartanas practicaban para ser las mamás de los guerreros. Eran fortachonas y rudas.

Los chicos espartanos aprendían a leer, escribir y contar. Los Espartanos decían que los juegos olímpicos eran perder tiempo, que tenían que entrenar para ser buenos soldados. Entrenaban haciendo peleas para no tener miedo a la sangre. También jugaban bajo los rayos del sol para ver quien era el más fuerte. Los espartanos como eran los reyes eran perezosos. Los periecos e ilotas eran los súbditos de los Espartanos. Los Espartanos mantuvieron su ejército durante dos siglos.”

Este estudiante incluyó en su resumen una selección de los datos del texto fuente. Se centró, básicamente, en la educación duramente militar que se daba a la minoría gobernante espartana. Respecto de los otros dos sectores de la población de Esparta, los periecos e ilotas, sólo enunció su situación política de “súbditos”, sin introducir información acerca de la educación familiar que recibían, centrada en la transmisión de los oficios y del trabajo servil o rural. Juan efectuó sustituciones lexicales diversas. La más evidente fue la que produjo al describir a las “chicas”, ya que en la fuente decía *“Las jóvenes espartanas eran entrenadas en atletismo como preparación para la función de ser madres de los guerreros. (...) Así criadas, las mujeres se hacían robustas y valientes...”*. También, incluyó un enunciado que no figuraba en el material leído: *“Los espartanos como eran los reyes eran perezosos”*. En la entrevista clínica, pudimos tener acceso a cómo interpretó el texto base:

Juan (J): Los espartanos eran los que gobernaban y lo único que tenían que aprender era para gobernar, para dar órdenes y para todo eso de ser reyes.

Entrevistador (E): ¿Qué aprendían?

J: Sólo aprendían a gobernar, a leer y escribir, y todo eso.

E: ¿Se entrenaban como soldados?

J: No, porque ellos gobernaban. Entonces, con tantas comodidades, se hicieron vagos y perezosos, entonces no querían hacer nada. Lo único que querían era gobernar.

E: ¿Y los ilotas y periecos?

J: A ellos les enseñaban más cosas, como trabajar en zapatería, todas esas fábricas, cosechar, ser buenos soldados, todo eso.

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

J: Porque los espartanos venían de un pueblo que conquistó muchos países o algo así, por eso ellos eran los que mandaban. Y a los otros, porque eran los súbditos, les enseñaban otras cosas.

Es muy interesante como Juan “leyó” la fuente desde sus esquemas de interpretación. Comprendió que los espartanos habían invadido las tierras y que eran los gobernantes de Esparta, tal como se expresa en el texto. Pero, a partir de su conceptualización de “gobierno”, se representó a los espartanos como un grupo de reyes que sólo se dedicaban a dar órdenes. Esta interpretación parece haberlo enfrentado con una flagrante contradicción: los que mandaban no podían recibir una instrucción basada en la obediencia, mientras que, en el material que leyó, decía: *“Lo importante [en la formación de los espartanos] era aprender a obedecer, soportar los duros trabajos y vencer”*. Es muy probable, entonces, que el conflicto entre sus ideas y las expresadas en el texto, lo hayan conducido a elaborar una solución de compromiso, que consistió en adjudicar la formación militar a los súbditos, a quienes iban dirigidas las acciones formativas más rigurosas y crueles, caracterizadas por el acatamiento a las órdenes de los superiores.

Si volvemos a leer su resumen escrito, podemos ver que el mismo no reflejó su interpretación conceptual. Lo “público” (en el sentido de lo publicado) no coincidió con su construcción “privada” del conocimiento.

Parecería, entonces, que el contexto institucional también puso restricciones a la producción cognoscitiva. Sabemos que los estudiantes tienden a sacralizar el contenido escolar expuesto en los textos escritos, de ahí que es muy probable que esta representación los haya conducido a “ocultar” lo que habían interpretado. Ejercieron su “oficio de alumnos” y produjeron resúmenes que de ningún modo fueron una mera expresión de su trabajo intelectual.

No obstante, no hay que perder de vista que el atenerse a la palabra autorizada de los textos es una restricción respecto del despliegue de la palabra genuina del alumno, pero a la vez hace posible un modo de apropiación de ciertos aspectos del lenguaje académico. En este sentido, Teberosky (1987) señala:

“El resumir [para los niños] no sólo es un método de seleccionar y retener las informaciones centrales sino también un método de aprender la forma de “decir lo dicho”, en el sentido de Ducrot (1986). De esta suerte de polifonía, donde las palabras de otro se entrecruzan con las propias, es que pueden surgir las “propias palabras”. (p. 457)

Los alumnos, entonces, posiblemente imitaron el original como un modo de adquirir las convenciones del lenguaje escrito, el género, sus formas y sus normas. Pero, al mismo tiempo, en esa imitación dejaron en un cono de sombra sus interpretaciones, bajo las presión del contrato didáctico.

c) En cuanto al criterio de selección, al preguntarles por qué eligieron los contenidos que incluyeron en sus resúmenes, los niños expresaron que “lo importante” para ellos fue aquello que les resultó “interesante” o atractivo. O sea, paradójicamente, por un lado se preocuparon por ser literales, es decir, tendieron a preservar la forma de decir de la fuente, pero, por otro, al decidir sobre el contenido, lo hicieron de un modo netamente subjetivo (“*a cada uno le puede parecer distinto*”). Este criterio de selección les permitió definir con cierta facilidad lo que incluirían en sus resúmenes, pero al mismo tiempo los alejó de la necesidad de una búsqueda más sistemática de los conceptos importantes propios del saber instituido que figuraban en el texto que leyeron.

Florencia (8;05) “Hacer el resumen fue más o menos difícil porque era todo para vos. Si para vos estaba bien lo que hacías, estaba bien.”

2. La producción en situaciones didácticas contrastantes

Luego del primer resumen, los alumnos participaron de las dos situaciones de enseñanza mencionadas: la habitual y la experimental. De este modo, pudimos analizar si, en el momento post enseñanza de cada secuencia, lograron reorganizar sus conocimientos, variar sus escritos o modificar sus criterios de selección, y si las condiciones didácticas restringieron tales transformaciones.

En la **situación didáctica habitual**, los resultados obtenidos fueron elocuentes:

a) Ningún estudiante avanzó en la interpretación de los conceptos del texto fuente.

b) Un 37% modificó su resumen escrito.

c) El criterio de selección utilizado por este 37% fue el de reproducir el modelo legitimado por la maestra. Es decir, estos alumnos adoptaron un criterio que hemos denominado “de autoridad”.

Cecilia (9;01): “Cambié mi resumen porque después me di cuenta de que algunas cosas del otro [preenseñanza] no tenían mucha importancia, en cambio algunas que puse ahora, sí. (...) Ahora, iba buscando en cada hoja [del texto fuente], por ahí me salteaba hojas, hasta que encontraba lo que habíamos puesto en el pizarrón y lo leía de vuelta para ver si era.”

Por lo tanto, a pesar de que una pequeña porción de estudiantes varió su producción en el espacio “público”, pues modificó la escritura del resumen, ninguno logró una construcción “privada” del conocimiento.

En la **situación didáctica experimental**, el examen de la elaboración postenseñanza puso en evidencia lo siguiente:

a) El 87 % avanzó considerablemente en su interpretación conceptual, ya que jerarquizó aspectos más generales (haciendo abstracción de detalles considerados inicialmente “interesantes”) y estableció diferenciaciones más claras con relación al tema estudiado.

b) Un 66% varió notablemente sus resúmenes escritos, logrando construir productos más exhaustivos y mejor estructurados.

c) En cuanto al criterio de selección, las justificaciones de los estudiantes pusieron en evidencia que fueron capaces de detectar que la organización del resumen respondía a una estructuración objetiva que iba más allá de la yuxtaposición de ideas subjetivamente relevantes. De modo que comenzaron a concebir que lo que se privilegia en el resumen de un texto disciplinar depende de una jerarquía más amplia: la que corresponde al sistema conceptual propio del saber a enseñar.

Florencia (8;05): “Este resumen está mejor que los otros porque yo ya aprendí muchas cosas, ya sabía qué hacer (...) Ya sabía que había que poner Siglo V antes de Cristo

porque es de Historia, quiénes eran los ciudadanos, los metecos y los esclavos y la diferencia de la educación entre esos tres grupos. Entonces este fue el mejor porque vos ya sabés las cosas que son más importantes.”

El seguimiento longitudinal de uno de los alumnos (Juan), antes citado a propósito de su primera producción, muestra que solamente se produjo un avance en su producción resuntiva en la situación didáctica experimental (6).

DISCUSIÓN

Hemos presentado aquí dos resultados vinculados con las siguientes problemáticas: 1) ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento elaborado inicialmente por los alumnos en el proceso de construcción del resumen y cuáles fueron las restricciones que operaron en su aprendizaje? y 2) ¿De qué modo intervinieron las condiciones didácticas contrastantes (habitual y experimental) en las posibles reorganizaciones del conocimiento puestas en juego en la producción resuntiva?

En cuanto al primer problema, pudimos constatar que los procesos cognoscitivos de construcción conceptual del resumen escolar fueron de carácter individual y al mismo tiempo, se situaron en las interacciones sociales con el docente y respecto del saber social a enseñar. En este sentido, la elaboración intelectual de los estudiantes fue dependiente de: a) las creencias provenientes de sus prácticas sociales previas, que incidieron tanto en la constitución de sus hipótesis sobre los contenidos conceptuales, como en su representación de cómo producir el resumen y b) las condiciones didácticas, incluso normativas, que “estructuraron” su producción escrita. En ambos casos, se puede hablar de restricciones en el doble sentido varias veces mencionado: permitieron, por un lado, que interpretaran los conceptos, decidiendo la forma y el contenido de los resúmenes; por otro lado, limitaron la aproximación al conocimiento objetivado y la posibilidad de reflejar en los escritos el trabajo cognitivo.

Respecto del segundo problema, las condiciones de enseñanza intervinieron significativamente en la reorganización de los conocimientos previos en dirección al saber a enseñar. En *la situación habitual*, la docente propuso su resumen como “modelo”, pero los alumnos se quedaron sin saber por qué lo era, al mismo tiempo que continuaron silenciando sus interpretaciones, ya que no tuvieron oportunidad de explicitarlas en sala de clase. Al no establecerse un puente entre sus ideas y el sentido del objeto de conocimiento y no legalizar las elaboraciones cognoscitivas, los estudiantes no avanzaron en sus conceptualizaciones y sólo variaron sus escritos quienes adoptaron una **posición heterónoma** respecto de la producción docente.

En cambio, en la *situación experimental*, en la que se amplió el tiempo de enseñanza y se promovió un proceso de aproximaciones sucesivas al contenido disciplinar, los alumnos asumieron una **posición progresivamente autónoma**, ya que variaron sus resúmenes escritos a partir de una mayor comprensión de los conceptos y de un conocimiento explícito de la estructuración jerárquica del saber instituido.

A pesar de que los resultados de esta investigación se caracterizan por ser el producto de una situación contextual y, por lo tanto, las conclusiones resultantes remiten a dicho contexto, nos permitimos una generalización como una conjetura referida a otras situaciones de enseñanza. Nuestros datos sugieren una articulación dialéctica entre la transmisión social del saber en el aula y la actividad transformadora del alumno, entre las condiciones didácticas y la construcción conceptual del resumen. De este modo, esta producción en sala de clase puso de manifiesto una construcción cognoscitiva “situada” en el sistema didáctico. Las restricciones propias de las condiciones de enseñanza estuvieron involucradas en la interacción del sujeto alumno con el objeto saber a enseñar, en la actividad resuntiva. Esto es, interfirieron, coartaron o promovieron el avance del conocimiento hacia el saber cultural.

Un último comentario con respecto a las relaciones entre la investigación psicológica y las condiciones didácticas. En nuestra opinión, la psicología de talante constructivista asume con cierto éxito el desafío de estudiar los conocimientos producidos por los alumnos en las situaciones didácticas. En este caso, la producción del resumen. Este constructivismo, con sus propias dificultades, parece ofrecer ciertas ventajas en comparación con otras corrientes del pensamiento psicológico.

En primer lugar, al enfocar las indagaciones en los términos de la relación epistemológica entre sujeto y objeto se puede considerar al proceso constructivo de conceptos en sus

condiciones contextuales, de modo tal que estas no sean exteriores a la propia elaboración intelectual, sino constitutivas de su transformación. Lo que importa aquí es que al plantear de este modo la elaboración intelectual del resumen, se instaura una dialéctica entre la producción individual y la transmisión social del saber. En términos comparativos, la perspectiva computacional parece mostrar mayores dificultades para dar un lugar a la didáctica en la elaboración cognoscitiva. Principalmente, porque la producción del resumen en sala de clase involucra exclusivamente una actividad "interna" al sujeto respecto de la información del texto. No hay espacio para un estudio de las condiciones didácticas que "estructuran" tales producciones, ni para las elaboraciones propiamente conceptuales que surgen en la interacción con los objetos de un campo disciplinario. A lo sumo, el estudiante puede efectuar una reconstrucción de su macroestructura lingüística.

En segundo término, la actividad del docente adquiere un significado epistemológico, porque no se limita a proporcionar instrucciones al alumno, sino que tiende a promover y orientar decididamente la construcción conceptual articulada con las elaboraciones lingüísticas.

Finalmente, al enfocar el estudio de la producción del resumen en condiciones didácticas, se hace posible la determinación más precisa del criterio de relevancia. Diversos autores (Fayol, 1992; Carriedo, 1996; Hare, 1994) han señalado reiteradamente que "la importancia de las ideas" en el resumen es una construcción algo resbaladiza e intuitiva, al estar vinculada a confusas nociones de *centralidad* y *relevancia*. La perspectiva adoptada aquí permite poner de relieve que las condiciones didácticas intervienen significativamente en dicha delimitación. En las aulas, la jerarquía de las ideas se define en base a la selección efectuada por el docente, quien propone el texto fuente para que los estudiantes adquieran ciertos conocimientos. Dicho de otro modo, el propósito didáctico de transmitir determinados "conceptos fundamentales" incide en la determinación de "qué es lo importante" en los materiales de estudio. Por lo tanto, se trata, más bien, de una producción en la que el saber seleccionado en la situación didáctica o saber a enseñar es el objeto a reconstruir por la elaboración conceptual del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- BROUSSEAU, G. (1986) : "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", en Recherches en didactique des mathématiques, année 7, n° 2, 33-115.
- CARRETERO, M.; VOSS, J. F. -comp.- (2004). Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRIEDO, N.: (1996) "Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción desarrollados para mejorar la comprensión de las ideas principales y su eficacia", en Infancia y Aprendizaje, 73, 87-107.
- CASTORINA, J. A.; AISENBERG, B. (1989). "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial", en CASTORINA, J. A. y otros. Problemas en psicología genética. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A. Y FAIGENBAUM, G: (2002): "The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge", in Theory & Psychology, vol. 12, n° 3, 315-334.
- CASTORINA, J. A.; LENZI, A. M. -comps- (2000). La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Buenos Aires: Gedisa.
- CHEVALLARD, Y. (1998). La transposición didáctica (3° ed.). Buenos Aires: Aique (Edición original en francés 1991).
- FAYOL, M. (1992): "Le résumé: un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive", en CHAROLLES, M. ; PETITJEAN, A. -comp.- L'activité résumante. Le résumé de texte : aspects didactiques. Metz : Université de Metz.
- FERREIRO, E. (1996): "Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget", en Substratum, año 3, n° 8-9, 175-185.

- GARCÍA MADRUGA, J. A.; CORDERO, J. I.; LUQUE VILASECA, J. L.; SANTAMARÍA MORENO, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- HARE, V. C. (1994). "El resumen de textos", en IRWIN, J.; DOYLE, M. A. -comp.-. *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Aique.
- KAUFMAN, A. M. (2000). "El resumen. Fundamentación y diseño de situaciones didácticas: iniciación temprana del proceso constructivo." Proyecto de investigación no publicado. Subsidiado UBACYT, Programación científica 2001/2003. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- KAUFMAN, A. M.; PERELMAN, F. (1999): "El resumen en el ámbito escolar", en *Revista Lectura y Vida*, año 20, n° 4, 6-18.
- LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- LENZI, A. M.; CASTORINA, J. A. (1999): "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo", en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, año 7, n° 2, 125-144.
- LENZI, A.; HELMAN, M (2000): "Restricciones en el cambio conceptual de la noción de gobierno", en *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, n° 8, 412-425.
- 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.
- TEBEROSKY, A. (1987). "La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar." Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

NOTAS

- (1) Se trata de la tesis doctoral de Flora Perelman dirigida por el Dr. Antonio Castorina, denominada: "La producción de resúmenes escritos en primer ciclo de EGB en situaciones de enseñanza disciplinar", realizada en el Doctorado de 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.
- (3) Las situaciones de enseñanza, así como los textos fuente, fueron diseñados en una investigación didáctica (Kaufman, 2000).
- (4) 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 la presencia de diferencias educativas en ese ámbito. Luego, se trata la educación que recibían los tres sectores sociales de Esparta en el siglo V a. de C.. 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 explican las razones políticas 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 a la de los espartanos. El núcleo central del texto es la relación existente entre la educación y el conflicto político espartano. La educación fue destinada a sostener las diferencias sociales. Constituyó una de las vías privilegiadas para asegurar que las clases dominantes minoritarias mantuviesen un control atento frente al menor asomo de sublevación de las clases dominadas, quienes constituían la inmensa mayoría de la población.
- (5) Para los fines de su análisis, se normalizaron los textos: se restituyó la ortografía convencional y la puntuación y se modificó la línea gráfica, pero se mantuvieron los cambios tipográficos, la sintaxis y los términos "inventados" por los sujetos.
- (6) El resumen postenseñanza de Juan, efectuado en la situación experimental, fue el siguiente:

En Atenas había 3 grupos diferentes de personas los ciudadanos, los metecos y los esclavos. En Atenas no todos recibían la misma educación. Los ciudadanos iban a la escuela. El maestro de música era el citarista, que les enseñaba a tocar la flauta, la lira y la cítara. El de gimnasia era el paidotriba, que les enseñaba a saltar lanzar la jabalina, correr y boxear.

Los metecos y esclavos tenían que estudiar en sus casas, no iban a la escuela. El encargado de llevar a la escuela a los ciudadanos era el pedagogo que también estaba con los chicos en clase, era el esclavo más confiable de las familias.

Para leer los chicos ciudadanos tenían un papel enrollado de los dos lados e iban desenrollando para leer y enrollando cuando terminaban de leer alguna cosa. Y así Atenas pasó a la historia y se hizo uno de los centros culturales más grande del mundo.

Este resumen, a diferencia del primero que produjo este alumno, incluye la frase temática completa y la descripción de la educación de cada uno de los tres sectores mencionados inicialmente. Es decir, se trata de una producción más exhaustiva, aunque no incorpora la explicación de las diferencias educativas existentes en Atenas. En el marco de la entrevista clínica, también evidenció que pudo establecer dichas diferencias:

E: ¿Quiénes iban a la escuela?

J: Únicamente los ciudadanos.

E: ¿Y los metecos?

J: Los metecos venían, eran inmigrantes. Los ciudadanos los querían, aprendían nuevas cosas pero no los llevaban a la escuela. Los esclavos tampoco iban a la escuela. Los ciudadanos los mandaban a algunos para que lleven a los hijos a la escuela. Les daban órdenes a los esclavos.