

Adriana Silvestri

*La habilidad de  
reformulación escrita  
en alumnos del ciclo  
secundario*

Instituto de Lingüística  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires



## 1

En el área de la competencia escritora, la escuela es un ámbito privilegiado de aprendizaje: en ella los alumnos llevan a cabo la mayor parte de las prácticas de escritura que generan sus habilidades y conocimientos en este aspecto.

Sin embargo, estas prácticas no conducen en general a resultados positivos y abundan los diagnósticos que señalan deficiencias alarmantes en los escritos de los alumnos. Estas deficiencias se advierten significativamente en la producción de textos expositivo-explicativos y argumentativos, ya que no suelen implementarse de manera sistemática y planificada procedimientos didácticos para su adecuado desarrollo.

Las actividades de escritura que involucran este tipo de textos tienen habitualmente como objetivo la adquisición de conocimientos teóricos: resolución de cuestionarios de comprensión de textos de estudio, redacción de resúmenes, informes, monografías y evaluaciones escritas. Esta clase de tareas se realiza (en general, con menor frecuencia que la deseable) para apoyar o controlar el aprendizaje de los contenidos de una asignatura, pero no suele tenerse en cuenta que su resolución correcta no implica solo dominio conceptual: el proceso de conceptualización es inseparable del de verbalización. El alumno que resuelve estas ejercitaciones no está aprendiendo sólo los contenidos de una asignatura, sino también está realizando –en condiciones precarias– un aprendizaje discursivo. Al descuidar la necesidad de enseñar al alumno a escribir este tipo de textos, las habilidades de producción parecen concebirse como un apéndice del aprendizaje conceptual: si el alumno comprendió el tema, sabrá cómo exponerlo.

Esta concepción no tiene en cuenta, por una parte, que la relación entre las habilidades de comprensión y de producción no es unívoca, sino compleja y con numerosos desfases en el desarrollo. Por otra parte, no contempla la relación entre aprendizaje conceptual y aprendizaje discursivo.

En efecto, el desarrollo del tipo de pensamiento característico de una ciencia determinada depende del dominio de la herramienta semiótica adecuada, es decir, del género/tipo discursivo que permite acceder al sistema categorial de dicha ciencia y operar con él (Wertsch, 1993). Así, la falta de habilidad en la escritura no es reveladora solo de problemas en la comunicación del conocimiento, sino también en la elaboración del mismo.

El alumno que tiene dificultades de producción en las tareas antes enumeradas necesita cumplir con un objetivo de aprendizaje conceptual cuando todavía tiene dominio incompleto de la herramienta discursiva que le permitiría alcanzarlo.

Obsérvense, por ejemplo, las siguientes descripciones explicativas de alumnos de 1<sup>er</sup> año en una evaluación escrita de geografía:

- Luna llena: El Sol ilumina hacia la tierra y la luna se encuentra detrás de la Tierra, o sea Sol, Tierra, luna.
- La distancia de acá al Sol hay 150.000.000 km.
- La 4<sup>a</sup> y última <fase> se la llama «Cuarto Menguante». Lo mismo que el cuarto creciente pero del otro lado.<sup>1</sup>

En estos ejemplos, los alumnos deben ubicar posiciones de astros en el espacio, pero carecen de habilidades verbales para describirlas sin recurrir al sistema cotidiano de referencia de lugar (acá-allá, adelante-atrás), que pierde sentido proyectado a escala astronómica. Además de incluir algunas inadecuaciones propias de la sintaxis de la oralidad informal, los textos no logran construir una representación objetiva –independiente del punto de vista del hablante– de una configuración de objetos en el espacio. Este déficit es crucial cuando se intenta redactar un texto teórico de geografía, ciencia cuyo objeto implica esencialmente la dimensión espacial.

1. Se reproducen exactamente los textos de los alumnos, respetando la ortografía y la puntuación originales.

Por otra parte, esta escritura deficiente revela también limitaciones en la comprensión: no se trata de alumnos que no supieron encontrar una expresión adecuada para un concepto correcto, sino que no lograron elaborar los conceptos necesarios para representar relaciones espaciales en el cosmos.

## 2

La falta de habilidades de producción en este tipo de ejercitaciones escolares se evidencia en las limitadas estrategias discursivas que el alumno es capaz de poner en juego para resolverlas.

En las situaciones de escritura en el aula los docentes suelen suponer que sus alumnos pueden decidir a voluntad de qué manera expondrán sus conocimientos. En una encuesta informal a docentes secundarios de diversos establecimientos, el 70% afirmó que solicitaba a sus alumnos que se expresaran «utilizando sus propias palabras» y no las del libro de estudio. Sin embargo, la disyuntiva de la mayor parte de los alumnos se encuentra en que solo disponen de dos opciones: producir enunciados adecuados repitiendo las palabras del libro o utilizar sus propias palabras y producir enunciados como los de los ejemplos astronómicos.

En consecuencia, la estrategia más habitual que eligen es la reproducción literal del texto fuente de la información. En este caso, de hecho, el alumno no produce ningún texto, sino que se limita a copiar el texto producido por otro. La única habilidad necesaria para esta operación corresponde al momento comprensivo: seleccionar el fragmento de la fuente que contiene la información pertinente para resolver la tarea.

En la resolución de una guía de lectura de un texto descriptivo-explicativo de geografía (2º año) con texto presente, el 53% de los alumnos reprodujo la fuente con una literalidad del 100%, sin realizar siquiera las adaptaciones necesarias en los marcadores expositivos para adecuar sus enunciados a la formulación de las preguntas. La mitad restante de los alumnos realizó algunas operaciones mínimas sobre la fuente (en general, de resumen), alcanzando un índice promedio de literalidad de 0.80 (80% de coincidencia con la fuente)<sup>2</sup>.

2. El índice de literalidad mide la coincidencia con la superficie del texto fuente. Sus valores extremos son 0 (ninguna coincidencia) y 1 (coincidencia total). Es complementario del índice de reformulación. Por ejemplo, un índice de literalidad de 0.30 implica un índice de reformulación de 0.70.

Además de la habitual pereza discursiva de los alumnos en las tareas de escritura en el aula (sin duda, copiar es más fácil), estos resultados son reveladores de una capacidad de reformulación muy baja.

La reformulación puede concebirse desde dos puntos de vista complementarios. Por una parte, se trata de una actividad que se realiza en el interior del discurso, proponiendo equivalencias —explícitamente señaladas por medio de marcadores específicos— entre segmentos del texto. Por otra parte, la reformulación puede ser paradigmática, operando por remplazo, por rescritura de otro texto o fragmento de un texto. Ambos tipos de reformulación son necesarios para resolver tareas escolares de escritura, en especial la reformulación paradigmática implicada en el trabajo sobre textos de estudio: resumirlos, contestar preguntas sobre la información proporcionada por el texto (presente o ausente), redactar un informe de lectura, etc. Sin embargo, el alumno debe encarar estas tareas con poco o ningún entrenamiento específico previo en actividades de reformulación.

Fuchs (1994) lamenta el error pedagógico de abandonar las ejercitaciones en diversos tipos de reformulación de textos, predominantes en la enseñanza desde la antigüedad greco-latina y durante varios siglos en los que el enfoque retórico continuó vigente. De la gran riqueza de procedimientos de reformulación que fueron objeto de aprendizaje en el pasado, en nuestros días solo subsiste el resumen. Este abandono adquiere incluso carácter de proscripción, ya que suele considerarse que las prácticas “imitativas”, que aparentemente se limitan a reproducir un contenido, no favorecen la formación de actitudes críticas o creativas en el alumno.

Sin embargo, este criterio resulta erróneo, en tanto la habilidad para reformular es un indicio del grado de competencia en la comprensión y producción verbal: para reformular adecuadamente deben ponerse en juego variados recursos de orden gramatical (oracional y textual), un amplio léxico activo, buena capacidad para detectar identidades y diferencias semánticas y, además, debe existir una correcta comprensión de la situación enunciativa para seleccionar los procedimientos adecuados según el contexto.

La actividad de reformulación revela también las aptitudes cognitivas del sujeto, ya que la capacidad de referirse de maneras diferentes a una misma realidad implica la construcción de múltiples representaciones de esta realidad (Fuchs, 1994).

La actitud crítica frente a un texto comienza a generarse con las exigencias lingüísticas, discursivas y cognitivas que plantea la reformulación, y nunca podrá desarrollarse si estas capacidades están ausentes.

Debe señalarse, además, que no se trata de una capacidad general. En tanto actividad que se realiza en el plano del discurso, responde a las restricciones de cada situación comunicativa concreta: los recursos verbales empleados para reformular y la relación semántica con la fuente difieren en contextos distintos. Así, un sujeto puede evidenciar mayor o menor capacidad de reformulación según el tipo o género discursivo involucrado, el objetivo de la tarea y la función reformuladora. Por lo tanto, se hace necesario un entrenamiento específico cuando se aborda un tipo/género discursivo nuevo, desconocido o poco dominado por el alumno.

En el caso que nos ocupa, el de los textos expositivo-explicativos en el discurso del aula, las operaciones de reformulación desarrolladas por los alumnos tienen siempre una función relacionada con el aprendizaje conceptual. Por lo tanto, los procedimientos de reformulación admisibles serán aquellos que respeten el contenido de la fuente, testimoniando así una adecuada comprensión (y retención, en la situación de texto fuente ausente). Con respecto a los elementos enunciativos, se supone que la reformulación del alumno debe conservar la pertenencia al género del texto fuente, con sus exigencias de enunciador objetivo y poco marcado, receptor virtual que desconoce el tema a explicar, registro formal, etc. Finalmente, este tipo de reformulación requiere cautela en el remplazo léxico, ya que –tal como ocurre en los textos científicos de los cuales los textos de aula son adaptación– el léxico técnico no debe ser cambiado, a riesgo de provocar distorsión semántica. Así, un enunciado reformulado, desde el punto de vista cuantitativo, difícilmente pueda distanciarse en un 100% de su fuente (como puede ser el caso, por ejemplo, en reformulaciones con función «creativa» de textos literarios).

Para cumplir con los objetivos de aprendizaje de la asignatura resulta necesario que el alumno tenga una adecuada capacidad de reformulación. El excesivo apego a la fuente revela la pobreza comunicativa de disponer de una única versión, pero también indica –como ya se ha señalado– dificultad en la elaboración del conocimiento: la apelación exclusiva a la literalidad del texto implica congelar los conceptos en una distribución léxica única y en un único sistema de relaciones.

### 3

Para analizar la capacidad de reformulación de los alumnos al comienzo del ciclo secundario se diseñó una serie de pruebas de ejecución de diversas operaciones de paráfrasis del texto fuente, que consistió en un fragmento de un libro de estudio de geografía de uso común. La solicitud explícita de reformulación (planteada como una tarea de rescritura, cambiando el original sin modificar su sentido) tuvo como objetivo crear una situación obligada de búsqueda de diversidad en las formas de expresión, evitando que el alumno apelara a sus habituales estrategias de reproducción literal. La prueba se tomó a 25 alumnos de 1<sup>er</sup> año, con el texto fuente presente, y los ejercicios fueron precedidos por una prueba de comprensión del mismo.

Con el objeto de evaluar adecuadamente los resultados, se realizó como control la misma prueba con un grupo de sujetos entrenados en la escritura. Teniendo en cuenta, como ya se señaló, que la cantidad de un texto que se reformula y la forma en que se lo reformula dependen de restricciones situacionales, la resolución de la tarea por parte de escritores hábiles proporciona datos útiles sobre la medida en que los enunciados son reformulables y sobre los recursos más eficaces que pueden implementarse.

#### 3.1

Los resultados generales obtenidos confirmaron la limitada habilidad de reformulación de los alumnos: el índice medio fue 0.15 (85% de literalidad) y la mitad de los alumnos solo fue capaz de producir enunciados que reproducían el original entre 90 y 100%. La prueba de control, resuelta por escritores hábiles, arrojó una media de 0.50 de reformulación.

Aunque el docente no proporcionó ninguna aclaración ni ejemplo sobre la realización de la tarea, los alumnos demostraron en general un buen nivel de comprensión de las consignas: solo el 9% evidenció en su resolución no haber comprendido qué se le solicitaba.

Con respecto a la relación con las habilidades de comprensión, el índice medio de reformulación de los alumnos de comprensión baja fue, previsiblemente, muy inferior a la de los alumnos de comprensión alta (0.02 vs. 0.24), ya que resulta una tarea imposible proponer diversas versiones de enunciados que no se han comprendido bien. El desempeño

de los alumnos de comprensión media y alta fue muy variado, como se observa en el siguiente cuadro:

	media	st.dev.	mín.	máx.
comprensión alta	0.24	0.11	0.09	0.42
comprensión media	0.17	0.19	0.04	0.48

De estos valores se desprende que, durante el curso del aprendizaje, las buenas habilidades comprensivas no están necesariamente acompañadas por el dominio de recursos eficaces en la escritura. Las habilidades de comprensión a las que nos referimos son las que involucran los niveles micro y macroestructurales del texto. Debido a las dificultades detectadas en los alumnos, no se evaluaron procesos más complejos –lógicamente posteriores– de comprensión elaborativa, como los que permiten la utilización de información del texto –integrada con conocimiento previo– para resolver problemas. En este caso, sin duda, los porcentajes habrían descendido abruptamente.

En el primer ejercicio, de reformulación comprensiva, el alumno debía seleccionar entre una serie de opciones léxicas semánticamente vecinas la que considerara más adecuada para remplazar segmentos del texto fuente. Las opciones diferían en su grado de precisión semántica o de gramaticalidad y en su registro (formal o informal).

El desempeño en esta prueba resultó muy superior al de los ejercicios posteriores, de reformulación productiva: sobre el total de ocurrencias, el 70% fue una opción correcta. Obviamente, en esta tarea las habilidades de comprensión se ponen más en juego que las de producción, lo que provoca un mejor rendimiento y confirma el desfase entre ambos procesos.

Los alumnos revelaron también tener conciencia de los requisitos formales del género: solo el 8% de las elecciones correspondió a las opciones de registro informal. Sin embargo, se advirtió una percepción difusa de la formalidad característica de este tipo de texto. Por ejemplo, el siguiente enunciado fue considerado por el 78% de los alumnos como opción correcta:

-fuente: Por tal motivo <los ríos> se presentan como enemigos de las poblaciones cercanas.

-reformulación: Por cuya causa <los ríos> se presentan como enemigos de las poblaciones cercanas.

El irresistible atractivo de “cuyo” en relación con la escritura formal impidió a los alumnos advertir –o comprender– el despropósito gramatical y referencial de esta opción.

La segunda prueba, de reformulación productiva, consistió en un ejercicio de reconexión de enunciados que podía resolverse mediante la reposición de nexos no explícitos y/o la redistribución de segmentos del original.

Aquí, el desempeño de los alumnos que emplearon conectores para efectuar la operación fue muy superior al de los que no los emplearon: 85% de reformulaciones correctas en el primer caso, frente a 18% en el segundo. La mayor parte (64%) de las reformulaciones sin conector fue producida por comprensores pobres, ya que una comprensión adecuada de las relaciones lógicas implícitas entre los enunciados resulta indispensable para realizar correctamente la tarea. Aunque la reformulación solicitada debía resolverse fundamentalmente con recursos sintácticos, la consigna planteaba, además, la posibilidad de realizar cambios léxicos. Sin embargo, solo el 9% de las ocurrencias presentó alguna sustitución léxica.

Esta tendencia a utilizar preferentemente procedimientos sintácticos se confirmó en la tercera prueba, también de reformulación productiva, que podía ser resuelta apelando a recursos tanto sintácticos como léxicos. El índice promedio de reformulación léxica fue 0.12 (12% de cambio léxico respecto de la fuente) y el de reformulación gramatical fue 0.26 (26% de cambio con respecto a la estructura sintáctica de la fuente).

Los recursos gramaticales mostraron, por otra parte, extrema pobreza: la mitad de los enunciados reformulados con procedimientos exclusivamente sintácticos consistió en simples variaciones del orden de los componentes de la oración sin modificación de su función sintáctica y sin que el nuevo orden pudiera justificarse por objetivos de refocalización. Solo la mitad de los alumnos fue capaz de combinar recursos léxicos y sintácticos, procedimiento que se verificó en la totalidad de los escritores expertos.

Este predominio de los recursos sintácticos confirma, por una parte, la intuición de los docentes sobre la pobreza del léxico activo de sus alumnos. En el grupo de escritores hábiles, en comparación, el cambio léxico fue tres veces mayor. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la lexicalización se encuentra relacionada con procesos de reflexión consciente (Wertsch, 1993). Si bien en un ejercicio de reformulación es necesario controlar aspectos de la sintaxis que son habitualmente automáticos, la mayor parte de los alumnos eligió procedimientos de sencillez tal que podían resolverse con un alto grado de espontaneidad y poca reflexión metalingüística. En cambio, la sustitución léxica en un texto teórico obliga a la reflexión sobre la coincidencia y la desviación semántica con el fin de no distorsionar conceptualmente el original. Así, los alumnos muestran todavía dificultad en apelar a procesos controlados y reflexivos para construir sus propios enunciados y, como se verá más adelante, en algunos casos son conscientes de esta limitación.

Además, un exclusivo recurso a la sintaxis restringe la diversidad de funciones que pueden asignarse a la reformulación dentro del texto. Por ejemplo, una reformulación explicativa (función predominante en este tipo de texto) no puede realizarse solo por medio de cambios sintácticos.

En los ejercicios de reformulación productiva, el 32% de los alumnos produjo por lo menos un enunciado en el que hubo distorsión semántica de la fuente. Por ejemplo:

-fuente: El nombre de la región mediterránea responde al del mar que baña sus costas.

-reformulaciones: El mar que baña sus costas responde al nombre de la región mediterranea.

-Por el mar que baña sus costas se le puso Mediterraneo a esa region.

En estos casos se advierte que la dificultad del ejercicio les impidió atender simultáneamente a la doble tarea de parafrasear y conservar el contenido. La falta de habilidad reformuladora provoca sobrecarga cognitiva: los recursos de control del proceso de producción se concentran en la reconstrucción formal de un enunciado, en detrimento de su significado. Este tipo de error se detectó tanto en buenos como en malos comprensores (ambos ejemplos fueron tomados de alumnos con buen nivel de comprensión), lo que indica que incluso los buenos comprensores

ponen entre paréntesis el “qué decir” para dedicarse al «cómo decirlo» cuando se sienten inseguros en esta actividad.

Otro tipo de reformulación fallida frecuente reveló problemas en el manejo de recursos de cohesión, dificultad que generó en varios casos enunciados como los siguientes:

-fuente: El nombre de la región mediterránea responde al del mar que baña sus costas.

-reformulación: El nombre responde al del mar que baña sus costas de la región mediterránea.

-fuente: Los ríos, transformados en torrentes furiosos, erosionan sus riberas.

-reformulación: Sus riberas son erosionadas por los ríos transformados en torrentes furiosos.

Este tipo de error evidencia que los alumnos no percibieron que la reformulación provocó una reorganización de la referencia interna del texto y, por lo tanto, resultaba necesario el remplazo de las formas pertinentes del original.

La prueba incluyó una instancia final de autoevaluación con el objeto de analizar aspectos metacognitivos de la tarea. En la mayor parte de los alumnos hubo coincidencia entre la evaluación de la dificultad de la tarea y su desempeño en la misma: el 80% consideró, correctamente, que los ejercicios de reformulación productiva le habían resultado más difíciles de resolver que la prueba de comprensión y la de reformulación comprensiva.

Esta autoevaluación adecuada es un importante requisito para el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que –para regular los propios procesos de cognición– el primer paso ineludible es la correcta evaluación de la dificultad del proceso y de los resultados del mismo. A su vez, la mitad de este grupo avanzó aún más, evidenciando también conciencia de la limitación de sus recursos en el plano verbal. Algunos juicios sobre el porqué de la dificultad de la tarea fueron los siguientes:

-Había que buscar una manera en que el sentido sea el mismo cambiando el orden de las palabras y me costó buscar una manera de encajarlas tratando que digan lo mismo.

- Hay que cambiar muchas palabras para que tenga sentido.
- Tenía que cambiar las palabras de lugar y para mí eso es difícil.
- (...) no sabía que sinónimo colocar de cada palabra.

Como ya se señaló, resulta difícil para escritores poco hábiles recurrir a procesos controlados en lugar de descansar en la producción automática. Algunos alumnos mostraron también conciencia de este hecho, identificando correctamente el control de la tarea con procesos de reflexión:

- <me resultó difícil> por que tengo que pensar.
- Por falta de imaginación.
- Porque tenía que pensarlo yo y no sacarlo de la lectura.

Esta conciencia de las limitaciones sugiere que (en las tareas en las que no hay solicitud explícita de reformulación) casi la mitad de los alumnos elige la estrategia literal propositivamente y no de modo automático.

### 3.2

Cuando el trabajo debe resolverse con el texto fuente presente, la estrategia literal facilita sin duda la tarea. Sin embargo, su elección no responde necesariamente a la comodidad, como lo demuestra el hecho de que la literalidad persiste en los ejercicios en que el alumno debe producir sin el apoyo de la fuente, tales como las evaluaciones escritas. En este caso, un alto índice de literalidad muestra que se han consagrado costosos recursos cognitivos a la retención de la superficie del texto para poder reproducirlo llegado el momento. El escritor entrenado, en cambio, puede estudiar un texto concentrándose en retener la información semántica, ya que confía en que dispondrá de los recursos discursivos necesarios cuando deba reproducir la información requerida o utilizarla para resolver problemas que se le planteen (Denhière, 1987).

La estrategia literal en el aprendizaje cognitivo-discursivo resulta poco económica, en tanto demanda notables esfuerzos de memoria, pero

no es necesariamente ineficaz. El alumno que la emplea de manera sistemática amplía su almacén léxico, internaliza formas canónicas para distribuir la información y exponerla mediante marcadores típicos, e incorpora patrones retóricos representativos del género. Sin embargo, no es la estrategia más adecuada para desarrollar la reflexión metadiscursiva desde el comienzo del proceso de aprendizaje discursivo.

Por otra parte, el estudio literal no indica en forma obligatoria –como suele creerse– que hubo dificultades en la comprensión, sino que el alumno priorizó la tarea de aprendizaje discursivo, teniendo en cuenta que sus habilidades de producción no se encontraban todavía suficientemente desarrolladas.

Así, en pruebas de recuerdo libre de texto descriptivo-explicativo para 1º y 2º año, se observó un alto índice de literalidad tanto en malos como en buenos comprensores, aunque en estos últimos hubo menos casos de distorsión semántica y mayor porcentaje de segmentos conservados.

Los pocos alumnos que no siguieron esta estrategia, despreocupándose de la conservación de la superficie del texto, produjeron reformulaciones reveladoras de una comprensión poco rigurosa desde el punto de vista conceptual, oscilantes entre la informalidad y una formalidad estereotipada e ineficaces en su función explicativa. En este caso, los alumnos evaluados previamente como buenos comprensores también conservaron mayor cantidad de información (interpretada con bastante libertad) que los comprensores pobres:

-Una enorme bola de fuego, giraba velozmente en el espacio, esa bola, llegó un tiempo en que empezó a estallar y comenzó a deslizar una especie de bolas redondas y también de un tamaño bastante grande. (acerca del origen del sistema solar; alumno de comprensión buena)

-El núcleo <del Sol> tiene como primer componente hidrogeno que eso estalla y provoca la yamarada. (alumno de comprensión pobre)

-Los meteoritos son rocas caídas del cielo que cuando entran a la superficie se incendia quiere decir que se prende fuego. (alumno de comprensión pobre)

-Los meteoritos son masas espaciales que vuelan al rededor del Sol.  
(alumno de comprensión pobre)

4

Estos son ejemplos arquetípicos de alumnos que utilizaron «sus propias palabras» para comunicar sus conocimientos. No se trata, por supuesto, de una elección personal libre y creativa, opuesta a la estricta sujeción al texto de sus compañeros literales. Tal como señala Bajtín (1982) en su clásico ensayo, la voluntad discursiva del hablante se expresa en primer lugar en la elección de un género discursivo adecuado a la situación comunicativa concreta y a las demandas de la actividad que se lleva a cabo. Solo partiendo de una sólida base de dominio de los recursos del género puede desarrollarse la individualidad de la palabra propia. De lo contrario, estamos ante un simple caso de desconocimiento.

Más conscientes de la adecuación al género, pero carentes todavía de las habilidades de producción necesarias, otros alumnos eligen la reproducción literal como una manera de hacer propio un tipo de discurso que hasta el momento les es ajeno.

La literalidad en las producciones escritas de los alumnos revela una estrategia generada informalmente para suplir la falta de una enseñanza planificada de la escritura por parte de la institución. La fidelidad a la fuente es una manera de disminuir el riesgo de distorsión conceptual, esquivando la obligación de poner en juego recursos que no se dominan. El entrenamiento en procedimientos de reformulación no es solo una práctica necesaria para que el alumno alcance una competencia adecuada en la producción escrita de distintos tipos/géneros del discurso, sino que permite una distribución más equilibrada de los recursos cognitivos en las tareas de estudio.

La escasa capacidad de reformulación de los alumnos de nivel secundario responde a un déficit de aprendizaje, en una institución que no muestra conciencia de que el trabajo de escritura en este tipo de ejercicios escolares implica tanto habilidades cognitivas como específicamente discursivas, ni de que el entrenamiento en estas últimas es indispensable para la adecuada elaboración del conocimiento.

## *Bibliografía*

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En: M. Bajtín. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Denhière, G. y S. Baudet (1987). Traitement du texte. En: *Problèmes de Psycholinguistique*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. París: OPHRYS.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.