Lenguas Modernas 26-27 (1999-2000), 53-64
Universidad de Chile

DIFICULTADES INICIALES DE ESCOLARES ADOLESCENTES EN EL PROCESAMIENTO DE FUENTES MÚLTIPLES EXPOSITIVO-NARRATIVAS[1]

ADRIANA SILVESTRI
Universidad de Buenos Aires

En este trabajo se analiza el desempeño de estudiantes de 1er año del ciclo secundario que enfrentan sin entrenamiento previo una tarea de procesamiento comprensivo-productivo de fuentes múltiples. El modelo de representación de texto múltiple utilizado fue el de Perfetti (1997). Teniendo en cuenta que se trataba de una tarea inicial, se buscó una situación que contemplara factores de facilitación relativos al tipo textual, la estructura del texto y la elaboración de los modelos de situación y de intertexto. Se analizaron las operaciones de integración realizadas por los alumnos y las reformulaciones de las fuentes en la reescritura. A pesar de las facilitaciones previstas, se observó que la mayor parte de los sujetos tuvo dificultades para construir una representación integrada que recurriera equilibradamente a los textos utilizados y reveló tanto una comprensión estrechamente ligada a la superficie textual como bajas habilidades de producción para generar un nuevo texto a partir de las fuentes.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los modelos cognitivos, existe abundante investigación –todavía abierta, ya que subsisten muchas preguntas y problemas todavía no explorados– referida al procesamiento comprensivo-productivo del texto escrito. Los resultados de estos trabajos pueden funcionar como propuestas de interés para el ámbito educativo, ya que una cantidad significativa de tareas que se plantean al alumno implica procesos de lectura y de empleo de la información obtenida en la producción de un nuevo texto, en función de los aprendizajes que se están llevando a cabo. En este contexto, un procesamiento eficaz tiene como resultado que el alumno incorpore nuevos conocimientos considerados valiosos. Si el nivel de representación comprensiva y de

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Adriana Silvestri. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 25 de Mayo 221, 1002, Buenos Aires, Argentina.

[1] Una versión preliminar de este trabajo fue expuesta en el Primer Simposio de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Buenos Aires, 26 y 27 de noviembre de 1998.

tareas de fijación[2] es adecuado, esta incorporación no se limitará a la conservación de los contenidos del texto en la memoria de largo plazo, sino que se producirá un auténtico aprendizaje que habilitará al alumno para emplear la información en nuevas situaciones y ante distintos requerimientos (Kintsch 1993).

En tanto los estudios cognitivos se han concentrado en investigar el procesamiento de un texto singular, en los ámbitos educativos suele observarse en la actualidad una tendencia a descalificar las actividades de aprendizaje a partir de una sola fuente, ya que se asocian con formas de enseñanza tradicionales. Esto lleva a que con frecuencia se solicite al alumno –incluso en etapas tempranas de su escolaridad– que utilice fuentes múltiples para extraer información sobre el tema en estudio (Goldman 1997).

Desde la investigación psicolingüística no existen todavía propuestas concluyentes acerca de los procesos implicados en el tratamiento de textos múltiples, ya que se trata de un objeto de estudio muy reciente. Lo que los trabajos en esta área demuestran hasta ahora es la alta complejidad de las operaciones involucradas y la gran variabilidad de los productos del tratamiento según los objetivos del sujeto, el contexto institucional de la tarea, los tipos de texto empleados y otros factores que inciden igualmente en el procesamiento de texto único. Un requisito para el adecuado tratamiento de las fuentes múltiples es, previsiblemente, la competencia del sujeto con respecto al texto singular; aunque la comprensión de cada una de las fuentes individuales no resulta –por sí sola– suficiente.

Perfetti (1997) propone un modelo de representación del texto múltiple basado en la propuesta de Kintsch (1998, en su última versión) sobre el texto único. En este enfoque, la unidad del procesamiento semántico es la proposición. El lector construye una representación proposicional del texto en dos niveles: la base, que incluye las proposiciones derivadas del texto, y el modelo de situación, que amplía y reestructura la información del texto, aportando proposiciones provenientes del conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo del sujeto. Para el caso del procesamiento de fuentes múltiples, Perfetti afirma que se requiere un nivel distinto de representación, es decir, existen componentes representacionales exclusivos de este tipo de tratamiento. Además de la adecuada comprensión de cada uno de los textos incluidos en la tarea, debe construirse otro modelo de situación, global, aplicable a la información conexa de ambas fuentes, y un modelo de intertexto que relaciona las fuentes según sus enlaces retóricos (por ejemplo, acuerdo/disenso, coincidencia/contradicción, etcétera).

La construcción de estos modelos no resulta de la mera exposición a las fuentes múltiples, sino que es el resultado de un largo y complejo aprendizaje. Así, el procesamiento de fuentes múltiples ha sido investigado preferentemente en sujetos

[2] Las tareas de fijación tienen como objetivo que las representaciones que van construyéndose durante el procesamiento alcancen la mayor estabilidad posible en la memoria. En sujetos hábiles, consisten en estrategias de control de recursos atencionales, regulación de relecturas parciales y totales, y establecimiento de relaciones entre la información nueva y el conocimiento previo.

universitarios (Di Stefano y Pereira 1997), ya que las exigencias cognitivas y discursivas de la tarea hacen que resulte más pertinente su indagación en un nivel avanzado de escolaridad. Asimismo, el desempeño precario de los sujetos en estas investigaciones ratifica la complejidad del tratamiento. No obstante, los estudiantes suelen enfrentar esta tarea mucho más tempranamente, sobre todo a partir de la escolaridad secundaria.

Este trabajo se propone analizar las dificultades iniciales en el procesamiento de fuentes múltiples. Se eligió, por tanto, como sujetos a alumnos sin entrenamiento previo que comenzaban el ciclo medio y se buscó una situación facilitadora que redujera los factores de dificultad relativos a los niveles específicos de construcción de modelo de situación y modelo de intertexto.

2. Metodología

2.1. *Sujetos*

La tarea se realizó con 33 alumnos cursantes de 1er año del ciclo secundario (12-13 años) de una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires. Las características del establecimiento permiten considerar al grupo como representativo del alumno promedio que egresa del ciclo primario en escuelas urbanas, ya que su matrícula revela procedencia heterogénea, tanto de escuelas públicas como privadas y de distintas zonas de la ciudad y del conurbano. Los alumnos no habían realizado en ninguna asignatura ejercitaciones específicas encaminadas a enseñar estrategias para trabajar con fuentes múltiples.

2.2. *Instrumentos y procedimiento*

La tarea se planteó a los alumnos como una actividad curricular en la asignatura de Castellano. En relación con una próxima lectura del relato *El fantasma de Canterville,* de Oscar Wilde, la profesora propuso a los alumnos redactar una biografía del autor a partir de dos fuentes enciclopédicas proporcionadas por ella (ver Apéndice). Para promover una resolución concienzuda, se les comunicó que el trabajo sería evaluado. Se realizó una lectura colectiva de los textos con el solo objeto de resolver probables dudas relativas al léxico. La tarea se cumplió en el marco de una clase, sin límite de tiempo y con las fuentes presentes.

Se consideró que la actividad presentaba numerosos factores de facilitación. En primer lugar, se eligió como fuente la biografía (género previamente trabajado en el aula en numerosas oportunidades) debido a que los alumnos habían demostrado un nivel satisfactorio en tareas de comprensión de texto único de estas características. Las dos biografías elegidas (de una longitud de 246 y 157 palabras, respectivamente) eran básicamente fácticas, con pocos segmentos interpretativos. Tal como se sabe, en la adquisición discursivo-textual la narrativa fáctica es de aprendizaje muy precoz (Astington 1990). Además, se previó que el fuerte eje cronológico de la biografía facilitaría las operaciones de integración. Esta característica genérica debería incidir

positivamente también en la fase productiva, ya que el mismo eje cronológico puede emplearse para linearizar ordenadamente las proposiciones de los dos textos fuente. La homogeneidad del tema y la coincidencia de ambos textos en aproximadamente el 65%[3] de la información permitían la elaboración de un modelo de situación común a ambas, casi idéntico a los modelos de situación individuales. En cuanto al modelo de intertexto, su construcción se encontraba facilitada por el hecho de que las dos fuentes pertenecieran al mismo tipo de documento (identidad genérica) y porque la información proporcionada por ambas biografías no establecía contradicciones ni oposiciones conceptuales, sino que era absolutamente complementaria, lo que implicaba la comprensión de relaciones retóricas más sencillas.

2.3. *Análisis de los datos*

Fueron objeto de análisis las dos biografías fuente y los textos producidos por los alumnos a partir de ellas. Se midió, en estos últimos, la cantidad de texto conservado según el número de palabras. Por otra parte, los textos se segmentaron proposicionalmente según el modelo de Bovair y Kieras (1985) y se determinó de qué fuente procedía cada segmento. En el caso de tratarse de proposiciones idénticas en ambas biografías, se decidió la procedencia según la coincidencia con la superficie textual, es decir, la forma verbal exactamente empleada en la fuente.

Con base en esta segmentación, se analizaron las operaciones de integración de información. Se consideró que se había realizado una operación de integración cuando un segmento (de cualquier extensión) incluía información procedente de ambas fuentes. Se determinó, además, si las integraciones habían sido correctas o incorrectas, según revelaran o no comprensión adecuada de la compatibilidad conceptual de las proposiciones de cada texto fuente.

Teniendo en cuenta que la tarea se realizó con las fuentes presentes, era esperable un grado de coincidencia con la superficie textual mayor que en las tareas de recuerdo. Así, el análisis no se realizó exclusivamente a nivel proposicional, sino que se consideró también en los textos de los alumnos la reproducción de la segmentación de superficie de las fuentes (oración y párrafo).

En relación con esta característica de la tarea, se determinó el grado de identidad superficial de las biografías de los alumnos en relación con las fuentes, para lo cual se calculó su índice de reformulación[4].

[3] El porcentaje se calculó sobre la base de la cantidad de proposiciones coincidentes en ambos textos sobre el total de proposiciones.

[4] El índice de reformulación mide la diferencia de un texto con relación a la superficie de su fuente. Sus valores extremos son 0 (coincidencia total) y 1 (ninguna coincidencia). Es complementario del índice de literalidad. Por ejemplo, un índice de literalidad de 0.30 implica un índice de reformulación de 0.70, lo que significa que el 70% de la fuente ha sido reformulado.

3. Resultados

La mayor parte de los alumnos redactó un texto coherente, conceptualmente adecuado, que respondía a los requerimientos del género[5]. Sin embargo, a pesar de todas las facilitaciones previstas, se advirtió falta de dominio de muchas operaciones básicas. Las dificultades detectadas se exponen a continuación.

En primer lugar, como se esperaba, el eje cronológico resultó facilitador. El 67% de los alumnos pudo organizar correctamente la información en una secuencia temporal. Sin embargo, puede observarse que un tercio de los sujetos –un porcentaje no desdeñable– no lo logró: presentó la información desorganizada desde el punto de vista cronológico o dejó el trabajo inconcluso en una cantidad significativa de información (la mitad o menos de la información de las fuentes).

Con respecto a la integración de información de cada biografía en un texto nuevo producido por el alumno, se advirtió una baja cantidad de operaciones. A pesar de que cada biografía contaba con aproximadamente un 45% de información propia no coincidente con la otra, lo que potencialmente generaba altas probabilidades de integración, la media de integración fue de 3.6 operaciones. Es decir, la estrategia predominante fue elegir una biografía como base (en el 91% de los alumnos, la primera) y seleccionar alrededor de tres segmentos de la otra. El mínimo de operaciones fue cero y el máximo, nueve.

En cuanto a las operaciones de integración realizadas, se observó predominio de las estrategias de inclusión que respetaban la segmentación de superficie de los textos fuente, o sea, se utilizaron como unidades de integración el párrafo o la oración en la mayoría de los casos (63% de las operaciones). Esta dependencia de la superficie textual generó un efecto de montaje, de "recortar y pegar" segmentos de la fuente claramente delimitados por la puntuación.

El 37% de las integraciones, sin embargo, utilizó como unidad la proposición, es decir, un segmento literal o reformulado del texto fuente que contenía una proposición. Si se tiene en cuenta, según el modelo de comprensión de texto adoptado, que la unidad representacional es la proposición, puede considerarse que se trata de una operación que revela mejor comprensión individual de cada texto fuente y de la compatibilidad semántica entre ambos. Esta operación, aunque fue en su mayor parte correcta, como puede observarse en el Gráfico 1, generó significativamente más errores que la integración superficial basada en el párrafo o la oración ($p = 0.05$ en la prueba de chi cuadrado). Es decir, los alumnos que optaron por una estrategia más compleja y adecuada corrieron mayor riesgo de equivocarse.

[5] El valor medio del número de palabras de los textos fue 158.5 (desviación estándar: 49.4; mínimo: 68; máximo: 282).

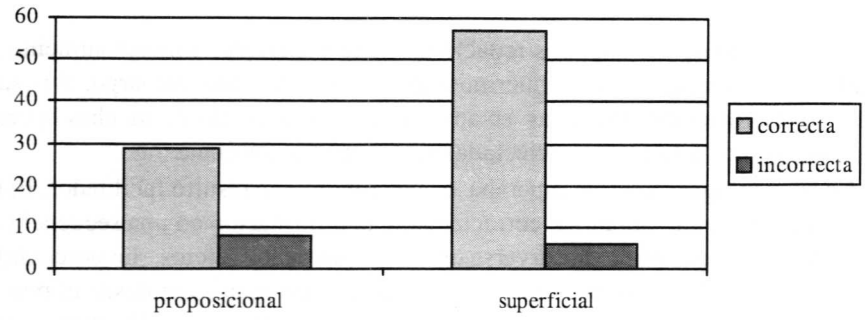

Gráfico 1- Unidad de integración empleada (porcentaje sobre el total de operaciones)

Los errores cometidos por los alumnos al integrar información fueron en su mayor parte discursivos (67% del total de errores). En esta clase de error no se observa distorsión conceptual, sino inadecuación en las operaciones específicas de la puesta en texto, ya que la producción de un nuevo texto a partir de una integración obliga a operaciones de reescritura para asegurar la coherencia y cohesión del enunciado, sobre todo cuando la información se integra en el nivel proposicional. Véanse, por ejemplo, los siguientes casos de errores cometidos en la integración proposicional. En el primero, se observa un error discursivo y en el segundo, uno conceptual[6]:

Texto fuente 1 - Poeta y dramaturgo irlandés (...) *Texto fuente 2* - Dramaturgo, poeta y novelista (...)	*Texto del alumno* - Poeta y dramaturgo, poeta y novelista, irlandés (...)
Texto fuente 1 - (...) nacido el 16 de octubre de 1854 en Dublín. *Texto fuente 2* - Estudió en Dublín y Oxford	*Texto del alumno* - (...) nació en Dublín y Oxford el 16 de octubre de 1854

Otra dificultad notoria en el tratamiento productivo fue relativa a las operaciones de reformulación, muy escasas en las producciones de los alumnos. La estrategia de montaje generó textos muy literales con respecto a las fuentes. Incluso teniendo en cuenta que en una biografía no todo es reformulable (los nombres de las obras, por

[6] En los ejemplos de los alumnos –reproducidos literalmente– se corrigieron solo los errores ortográficos.

ejemplo, no lo son), aproximadamente entre el 70% y el 80% de las fuentes admitía potencialmente reescritura. Sin embargo, la reformulación media sobre los textos originales fue de 0.08 (con una oscilación entre 0 y 0.29, y desviación estándar de 0.07), es decir, 92% del texto permaneció idéntico a las fuentes.

En quienes reformularon, predominaron las operaciones más sencillas: las gramaticales (por ejemplo, "nació en ..." en lugar de "nacido en ...") o el agregado de marcadores temporales para organizar la secuencia ("luego", "al año siguiente", etcétera). Las reformulaciones léxicas –cognitivamente más complejas– fueron muy escasas: solo el 18% del total, la mayor parte correctas. Las incorrecciones se produjeron por elegir un registro inadecuado o por error semántico, como se observa en los siguientes ejemplos:

Texto fuente 1:	*Texto del alumno*:
- publicó	- sacó al público
- debió enfrentar un juicio	- debió enfrentar un caso

La dependencia estricta de la fuente se advierte también en otra característica detectada en las producciones de los alumnos: menos de un tercio (27%) introdujo información no contemplada textualmente en las fuentes. En parte, este hecho puede deberse a que la biografía es un género que despliega información en forma muy explícita. Esta clase de texto provee parte del modelo de situación y no se requiere –por lo tanto– una participación abundante de elementos derivados del conocimiento previo (Kintsch 1998). Este conocimiento previo, por otra parte, se encuentra en proceso de formación en los alumnos, quienes no necesariamente deben disponer en su memoria de información conexa para aportar a la representación del texto. Pudo observarse, sin embargo, que incluso el aporte de proposiciones inferenciales relacionadas con la base del texto fue muy escasa. Este tipo de añadido fue en su mayoría relativo a la organización temporal de la biografía, como lo muestra el siguiente ejemplo (información agregada, en cursiva):

- (...) murió un 30 de noviembre de 1900 *a los 46 años.*

Solo un alumno agregó información propia no inferencial derivada de su conocimiento previo: la inclusión de una obra de Wilde que no se mencionaba en las fuentes. Un escaso 6% de los alumnos reveló una comprensión global más elaborativa, que los llevó a agregar una conclusión propia de carácter argumentativo:

- (...) un gran poeta, que por lástima, fue rechazado por algunas personas, por su forma de ser.

La operación reformuladora que sí resultó frecuente y, en general, adecuada fue la reformulación reductora, relacionada con la comprensión macroestructural que –en el caso de la narrativa fáctica– es relativamente precoz en la adquisición (Schnedecker 1991). La reducción media fue aproximadamente del 50% respecto de las fuentes (descontando, obviamente, la información superpuesta entre ambas).

Principalmente, los segmentos de las fuentes que se omitieron fueron los interpretativos, no los narrativos. Así, las biografías generadas resultaron, en su mayoría, cronologías: el 64% de los alumnos omitió las evaluaciones argumentativas de la obra de Wilde. Las inclusiones no literales de estas últimas mostraron, además, un porcentaje de error conceptual significativamente mayor que las inclusiones narrativas, lo que revela dificultades comprensivas previsibles, ya que en el proceso de adquisición discursiva la argumentación resulta más compleja. El siguiente ejemplo muestra este tipo de inclusión argumentativa fallida:

Texto fuente 1

- (...) obras en las que expone en forma humorística, pero despiadada, la hipocresía de la sociedad victoriana. Su obra macabra *Salomé*, estrenada en 1892, fue prohibida por la censura.

Textos de alumnos

- Obras en las que se expone como humorista pero despiadada. "La sociedad victoriana", fue prohibida por la censura.

- (...) se representa en forma humorística, despiadada por la sociedad victoriana.

La inclusión estuvo, además, asociada con la variable de longitud del texto: los segmentos interpretativos aparecieron casi exclusivamente en los textos largos, es decir, de número de palabras superior a la media. Este hecho sugiere que no hubo elección por parte del alumno de información mixta –narrativa/argumentativa– por conocimiento del género, sino un efecto de acumulación de cantidad de información.

En el Gráfico 2 se sintetizan las estrategias básicas implementadas por los alumnos para resolver la tarea. Los dos parámetros que se tuvieron en cuenta fueron las operaciones de integración y de reformulación. El desempeño promedio (3.6 en las integraciones y 0.08 en la reformulación) se consideró como umbral para clasificar la cantidad de operaciones realizadas como superior o inferior a la media.

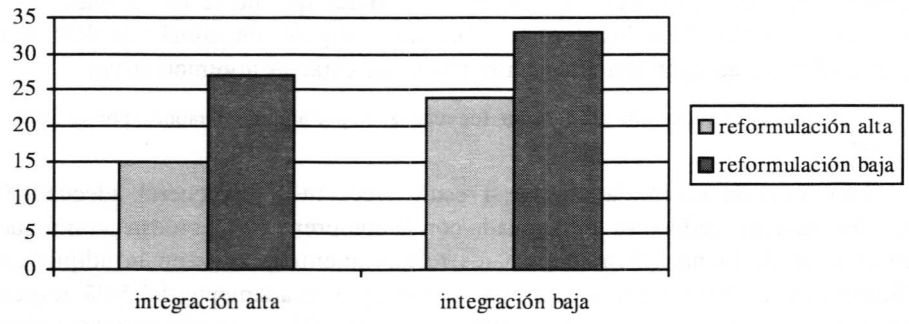

Gráfico 2 - Estrategias de integración y reformulación (porcentaje de alumnos)

Como puede observarse, el grupo más numeroso (33%) estuvo formado por los alumnos que eligieron una estrategia de montaje restringido: copiaron literalmente una biografía e insertaron –también literalmente– tres o menos segmentos de la otra.

En porcentajes casi idénticos, se encontraron los alumnos que eligieron en forma excluyente la integración o la reformulación como recurso: alta cantidad de operaciones de integración combinada con la reproducción literal de la fuente (27%) o alta reformulación de la fuente relacionada con pocas integraciones (24%). El grupo estratégico menos numeroso (15%) fue el que mostró en sus textos simultáneamente un índice de reformulación y un número de integraciones superiores a la media.

Como se esperaba, debido al carácter inicial de la tarea, en muy pocos sujetos se evidenció planificación de la resolución del trabajo. Solo el 9 % subrayó segmentos de los textos fuente o hizo en ellos anotaciones marginales, probablemente como transferencia de estrategias aprendidas en tareas con texto único. Este tipo de operaciones supone regulación consciente del proceso comprensivo, evaluación de la tarea futura y organización previa de los pasos para resolverla, por lo que pueden considerarse huellas de procesos metacognitivos (Alvarado y Arnoux 1997).

4. Discusión y conclusiones

Estos resultados parciales revelan que el procesamiento de texto a partir de fuentes múltiples es una tarea compleja incluso en una situación facilitadora. Los alumnos muestran todavía vacilación para integrar textos narrativos de información conceptualmente congruente, aditiva, como es el caso de las biografías. Las estrategias a las que los alumnos apelan para resolver la tarea difícilmente pueden considerarse electivas, más bien parecen condicionadas por sus escasas habilidades de tratamiento. En lo que a la fase comprensiva se refiere, los pocos errores conceptuales cometidos al integrar información sugieren que la comprensión individual de las fuentes y la detección de la compatibilidad semántica entre las proposiciones de ambas fueron satisfactorias, sobre todo en los segmentos narrativos. Sin embargo, la mayor parte de los sujetos no logró construir una representación unificada que incluyera equilibradamente información de ambas biografías: los productos de la comprensión individual de cada una permanecieron separados, vinculándose proposicionalmente en muy escasas oportunidades.

El predominio en las integraciones de los errores discursivos sobre los conceptuales revela dificultades específicas en la fase productiva de la tarea. Esta dificultad se confirmó en las bajas operaciones de reformulación observadas: la mayor parte de los alumnos no produjo un nuevo texto, sino que reprodujo las fuentes literalmente. Sin embargo, las bajas habilidades de reformulación no son solo indicadoras de dificultades en la producción. La literalidad excesiva revela una comprensión estrechamente ligada a la superficie textual. El tratamiento en sujetos expertos –ya sea con texto presente o ausente– se caracteriza por operar con la información semántica y no con la formulación verbal exacta (Denhière y Baudet 1987).

Si el lector tiene una adecuada competencia reformuladora, en la tarea productiva dispondrá de los recursos léxico-discursivos necesarios para reproducir la información requerida en términos no obligatoriamente idénticos a la fuente. Esta habilidad indica flexibilidad cognitiva, ya que la capacidad para referirse de distintas maneras a una realidad implica la construcción de representaciones múltiples de la misma (Fuchs 1994). A juzgar por los resultados de la tarea, los alumnos evidenciaron una comprensión muy poco flexible, con ausencia de representaciones alternativas a la versión de las fuentes.

Las bajas habilidades de producción –entre las que las operaciones de reformulación resultan cruciales– sumadas a las exigencias de comprensión generadas por dos textos parecen configurar una carga excesiva para el procesamiento en sujetos inexpertos. Así, en el 51% de los alumnos las operaciones de integración y de reformulación mostraron una tendencia a ser excluyentes: el estudiante puede concentrarse en integrar la información de ambos textos o en reformular las fuentes, pero difícilmente logra combinar ambas operaciones.

La situación de sobrecarga puede verificarse si se compara el índice medio de reformulación (0.08) con el índice obtenido en una investigación previa sobre las habilidades de reformulación de alumnos de la misma edad y nivel de escolaridad, en la que se había solicitado expresamente a los sujetos una tarea de escritura reformuladora con texto presente (Silvestri 1997). El índice medio de reformulación obtenido en esta tarea fue 0.15, es decir, 85% de literalidad respecto de la fuente. Este índice responde a una demanda en la que la única tarea que deben cumplir los sujetos es reformular una fuente. El descenso del índice, entonces, puede atribuirse a la necesidad de consagrar recursos a otra tarea, la de integrar información. Teniendo en cuenta, además, que el trabajo se cumplió sin límites de tiempo, se deduce que el efecto de sobrecarga sufrido por algunos alumnos no se debió a restricciones externas, sino a la falta de habilidad para distribuir eficientemente recursos cognitivos durante la realización del trabajo.

Estos resultados son, obviamente, relativos a un contexto de aprendizaje, ya que se eligieron sujetos sin entrenamiento específico en tareas de esta índole. Desde el punto de vista de las prácticas educativas, sin embargo, es muy frecuente enfrentar al alumno con trabajos que implican el uso de fuentes múltiples sin respetar una secuencia de adquisición y sin enseñar estrategias de tratamiento. El hecho de que los problemas detectados aparezcan en una situación facilitadora permite clasificarlos como dificultades iniciales en el procesamiento de fuentes múltiples, por lo que pueden considerarse como un umbral para comenzar la tarea de enseñanza.

El trabajo de aula que apela a documentos diversos es, indudablemente, valioso para el aprendizaje a partir de textos, ya que el conocimiento nunca se construye con exclusividad a partir de una única fuente. Sin embargo, para iniciar a los alumnos en estas operaciones, sería más sensato cerciorarse, primero, de qué habilidades tiene el grupo en el tratamiento de texto único y –en el caso de que sus estrategias en este terreno sean satisfactorias– diseñar una secuencia de enseñanza que contemple factores como el tipo textual involucrado y las demandas cognitivas para la construcción de una representación integrada. En caso contrario, será una ejercitación estéril.

Referencias

Alvarado, M. y E. Arnoux. (1997). La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M.C. Martínez (Ed.), *Los procesos de la lectura y la escritura.* Cali: Universidad del Valle.

Astington, J. (1990). Narrative and the child's theory of mind. En B. Britton y A. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bovair, S. y D. Kieras. (1985). A guide to propositional analysis for research on technical prose. En B. Britton y J. Black (Eds.), *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Denhière, G. y S. Baudet. (1987). Traitement du texte. En J. Rondal y J. Thibaut (Eds.), *Problèmes de psycholinguistique.* Bruselas: Pierre Mardaga.

Di Stefano, M. y M. Pereira. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo & Seña* 8: 317-340. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation.* París: OPHRYS.

Goldman, S. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes* 23, 3: 357-398.

Kintsch, W. (1993). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist* 49, 4: 294-302.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Perfetti, C. (1997). Sentence, individual differences, and multiple texts: Three issues in text comprehension. *Discourse Processes* 23, 3: 337-356.

Schnedecker, C. (1991). Résumer: Gammes d'activités. *Pratiques* 72: 55-89.

Silvestri, A. (1997). Las habilidades de reformulación escrita en alumnos del ciclo secundario. *Signo & Seña* 8: 269-284. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Apéndice

1- Wilde, Oscar. Poeta y dramaturgo irlandés nacido el 16 de octubre de 1854 en Dublín y muerto el 30 de noviembre de 1900 en París, Francia.

Wilde concurrió al Trinity College en Dublín y al Magdalen College en Oxford. En los comienzos de 1880 se incorporó a los círculos artísticos. En 1881 publicó sus *Poemas*. Al año siguiente viajó a Canadá y a los Estados Unidos, en donde dio exitosas conferencias sobre el arte y la belleza. Se casó en 1884 con Constance Lloyd, hija de un prominente abogado irlandés; tuvieron dos hijos.

Entre sus obras narrativas se destacan *El príncipe feliz y otros cuentos* (1888), alegoría romántica en forma de cuento de hadas, y *El retrato de Dorian Gray* (1891), su única novela. Sus mayores éxitos en su época fueron las comedias *El abanico de lady Windermere* (1892), *Una mujer sin importancia* (1893) y *La importancia de llamarse Ernesto* (1895), obras en las que expone en forma humorística, pero despiadada, la hipocresía de la sociedad victoriana. Su obra macabra *Salomé*, estrenada en 1892, fue prohibida por la censura.

Wilde debió enfrentar un juicio por sodomía, en el que fue hallado culpable y sentenciado a dos años de trabajos forzados que cumplió en la prisión de Reading.

En 1897 fue liberado, enfermo y en quiebra, e inmediatamente viajó a Francia. Su última obra fue *La balada de la cárcel de Reading* (1898), poema que revela su preocupación por las inhumanas condiciones de la vida en prisión.

Diccionario Enciclopédico Quillet, Buenos Aires: G.Kraft, 1964.

2- Wilde, Oscar. Dramaturgo, poeta y novelista nacido en Dublín. Estudió en Dublín y Oxford. Hizo frecuentes viajes a París, donde conoció a grandes escritores como Verlaine, Gide y los hermanos Goncourt. En 1888 publicó *El príncipe feliz y otros cuentos*, libro de historias fantásticas; luego aparecieron *El crimen de lord Arthur Saville y otros cuentos*; *Casa de granadas* y *El retrato de Dorian Gray*, novela psicológica. Alcanzó fama con sus obras para la escena: *El abanico de lady Windermere* (1892); *Salomé* (escrita en francés); *Una mujer sin importancia* y *La importancia de llamarse Ernesto* (1895). Son estas piezas farsas sentimentales que se destacan por su gracia y por su diálogo chispeante, y que ridiculizan los prejuicios de clase de las últimas décadas de la sociedad victoriana.

En 1895 Wilde fue condenado por sodomía a dos años de prisión, durante los cuales escribió *De profundis*. Su experiencia le inspiró su poema *La balada de la cárcel de Reading*.

Enciclopedia Merriam-Webster de Literatura.