

El resumen en el ámbito escolar

**Ana María Kaufman
Flora Perelman***

*"Si quieren un largo discurso, lo hago ya.
Pero si sólo dispongo de unos minutos para hablar,
necesito una semana de preparación."
Winston Churchill*

Introducción

El resumen es un texto de frecuente presencia en los ámbitos educativos, de conceptualización confusa y cuya realización reviste características multifacéticas.

Muchos docentes de nivel primario, secundario y aun terciario comprueban cotidianamente que sus alumnos no saben resumir un texto.

La confección del resumen en la sala de clase es frecuentemente despojada del contexto comunicativo que suele tener esta práctica en el ámbito extraescolar. La instrucción suele centrarse en la determinación de los pasos a seguir: leer atentamente el texto, subrayar las ideas principales, colocar al lado de cada párrafo las palabras claves correspondientes y, por último, reescribir esas ideas principales. Estos pasos suelen ser utilizados en forma indiscriminada con cualquier tipo de texto: cuentos, noticias periodísticas o textos expositivos son tratados de la misma manera a la hora de producir los resúmenes respectivos.

El resumen es encarado de manera privilegiada como una técnica de estudio pero, paradójicamente, suele presentarse como una actividad aislada o desvinculada de las nociones de ciencias sociales o naturales que se quiere enseñar. Un dato que confirma esta apreciación es que aparece como contenido de Lengua en los manuales escolares y son los maestros de esta área los que tienen a su cargo la responsabilidad exclusiva de su enseñanza. Esto impide advertir la enorme complejidad conceptual que implica la tarea de resumir textos pertenecientes a dominios específicos de conocimiento.

En este escenario comenzamos nuestra investigación, centrándonos específicamente en la producción de resúmenes escritos de textos expositivos del área de ciencias sociales. Esta decisión no fue casual. Suponemos que existe una relación entre los procesos de apropiación de los contenidos de un dominio determinado y las posibilidades de lectura y escritura de ese tipo particular de textos. La investigación tiene como objetivo central diseñar y

* Ana María Kauffman es investigadora y profesora adjunta de la cátedra de Epistemología y Psicología Genética de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y docente de Didáctica en Maestrías de distintas universidades del país. Flora Perelman es investigadora y profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y de la Carrera de Especialización de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Lomas de Zamora.

poner a prueba una secuencia didáctica para enseñar a producir resúmenes escritos que tome en consideración tanto la concepción de resumen por parte de los docentes como los procesos constructivos de los niños.

En este artículo presentaremos algunas peculiaridades de las concepciones de los docentes que pudimos relevar en talleres realizados con maestros. Expondremos, asimismo, el camino recorrido en nuestra investigación destinado a elaborar un instrumento que nos permitiera evaluar la competencia infantil para construir resúmenes escritos. Finalmente nos detendremos en el análisis de algunos resultados significativos de los productos obtenidos por los niños.

Representaciones de los docentes

Uno de los objetivos centrales de los talleres que se llevaron a cabo con docentes en el curso de nuestra investigación era indagar cómo se representaban la tarea en el acto mismo de producir un resumen, más allá de lo que pudieran expresar cuando se les preguntaba qué es resumir o cómo se enseña.

Para favorecer las explicitaciones se privilegiaron las situaciones de producción grupal. Transcribiremos uno de los intercambios registrados entre cinco maestras de diferentes grados.

Graciela (7º): Bueno, ¿vamos a hacer un resumen en forma de cuadro?

Marta (7º): Primero el cuadro y después el resumen.

Cristina (1º): En realidad, primero se subraya...

Graciela (7º): Primero subrayar y después se hace el esquema.

Cristina (1º): ¿Qué hacemos?

Liliana (3º): Subrayemos primero.

Ana (1º): El hecho es la Revolución de Mayo. Comienza con una primera explicación.

Cristina (1º): ¿Leemos?

(Todas asienten y Cristina comienza a leer. Entre todas van explicando el texto, aportando sus conocimientos previos. Luego deciden hacer un "cuadro sinóptico". Finalmente escriben el resumen.)

Cristina (1º): Me parece que quedó largo...

Marta (7º): Parece una monografía.

Graciela (7º) (señalando el cuadro): Éstas son las ideas principales. Si yo tengo que estudiar, lo hago de acá. Yo les enseñé subrayando.

Liliana (3º): El manual ya es resumido...

Marta (7º): El resumen es el cuadro, lo que interpretaste. Lo de abajo (*señala el texto del resumen*) es la explicación, si querés desarrollarlo...

Cristina (1º): Para mí, éste (*texto resumido*) es un resumen. Acuérdense de lo que nos enseñaron en el profesorado: el chico tiene que subrayar y...

Graciela (7º) (interrumpiendo): Y redactar con su vocabulario lo que dice el texto. El resumen es escribir con tus palabras lo que entendiste. Yo previamente subrayo.

Liliana (3º): En el profesorado, yo subrayo y hago un esquema. En el resumen, paso lo que subrayé.

Gabriela (5º): Éste (*señala el cuadro*) sería un esquema del contenido, una sinopsis. Acá (*señala el texto*) está más extenso. Me parece que tenemos que globalizar más las ideas... Vamos a hacerlo de otra manera, más chico y más redactado.

(*Elaboran un resumen más breve*).

Graciela (7º) (*sorprendida*): ¡Ya me lo sé de memoria! Ya no hay que estudiarlo... Cuando hacés todo esto... lo sabés.

Como puede observarse, a estas docentes les sucedió lo mismo que a Winston Churchill: necesitaron más tiempo y trabajo para elaborar el resumen más breve que para escribir la producción más extensa...

Analizando el registro podemos advertir dos aspectos sumamente interesantes manifestados por las maestras.

Por un lado, la concepción del resumen como un **instrumento que debe ser construido en una etapa anterior al estudio**. Dentro de esta tesitura, enseñan a sus alumnos a subrayar lo importante, transcribir lo seleccionado y, recién entonces, proceder a estudiar (¿memorizar?) el nuevo texto.

Muchos docentes comparten esta postura, sin advertir que **resumir es estudiar**. El resumen es un discurso que expresa la estructura conceptual que organiza jerárquicamente la información de las secuencias del texto base, representando así la coherencia global del mismo. El concepto teórico que ha propuesto van Dijk (1983) para describir dicha coherencia es el de macroestructura semántica.

Realizar un resumen supone claramente una actividad conceptual que implica un trabajo sostenido que demanda

"el avance y el retroceso, la posibilidad de parar, pensar, relacionar lo que se lee con lo que ya se sabe, efectuar sucesivas recapitulaciones, establecer relaciones entre las diferentes ideas, en un proceso progresivo de atribución de significaciones." (Solé, 1994).

En este sentido, cabe remarcar la sorpresa manifestada por una de las participantes del grupo cuando, después de leer varias veces el texto, construir un cuadro con los datos más importantes y redactar dos versiones del resumen –porque la primera había sido descalificada por su excesiva longitud– advirtió que ¡ya había "aprendido" el contenido involucrado!

El otro aspecto interesante que surge del análisis de la observación se relaciona con la certeza de que **el resumen debe ser realizado a partir de una transformación casi total del texto fuente**, prácticamente borrando toda huella del mismo. La expresión usada por Graciela, "escribir con tus palabras lo que entendiste", puede conducir a una compleja encrucijada, ya que refuerza dificultades que surgen de la propia definición del resumen. Charolles (1991) señala que resumir consiste en producir, a partir de un texto origen, un escrito que debe cumplir con las obligaciones de ser **más breve, informacionalmente fiel y formalmente distinto** del texto fuente. Otros autores que se ocuparon de esta problemática, como Vigner (1991) y Fayol

(1992), concuerdan con Charolles respecto de estas tres exigencias. La coexistencia de estos requisitos trae aparejados no pocos trastornos. No es sencillo eliminar los elementos considerados secundarios de un texto, conservar el núcleo de sentido y, al mismo tiempo, reformularlo parafrásticamente de un modo tal que el resultado sea un producto coherente y cohesivo...

Ahora bien: ¿qué significa "formalmente distinto"? Seguramente algo diferente de lo que los docentes expresan cuando dicen "tenés que hacer el resumen con tus propias palabras". Si procedemos a resumir un texto de Jean Piaget, no sería muy factible sustituir ciertos términos que tienen una significación unívoca en el interior de la teoría psicogenética (tales como "esquema", "adaptación" o "equilibración", por ejemplo), sin caer en tergiversaciones indeseables.

Melina, una niña de 4º grado que participó en nuestra investigación, deseosa de respetar el mandato de "decir con las propias palabras", intenta con empeño sustituir léxicamente la mayor cantidad posible de palabras. De este modo, al resumir un texto sobre la Conquista Española, reemplaza "aborígenes" por "indios", "pacíficos" por "tranquilos", "sometidos" por "dominados", "conquistadores" por "españoles", "especialmente" por "principalmente", "lucharon" por "pelearon", "enviados" por "mandados"...

El problema se planteó cuando no supo cómo reemplazar el término "rebelión". Primero comentó que podría ir "guerra", pero no parecía muy conforme. Decidió, entonces, apelar a un amigo aparentemente servicial e inofensivo: el diccionario, texto muy complejo que puede tendernos trampas difíciles de sortear. Y Melina cayó en una. Cuando empezó a buscar la palabra, confundió su ortografía, razón por la cual fue explorando la página que correspondía a la sílaba RE seguida de V. En determinado momento se produjo una confusión, ya que ella "leyó" la palabra buscada en donde decía "revelación", que es definida por el diccionario como "manifestación de verdad".

De este modo, el párrafo del texto fuente que decía "muchos aborígenes del Noroeste, especialmente los calchaquíes, lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión más de cien años" sufrió la siguiente transformación en el resumen de Melina: "muchos *indios* del noroeste, *principalmente* los calchaquíes, *pelearon* y se mantuvieron en un estado de *manifestación de verdad* más de cien años"!!!

Melina tuvo oportunidad de revisar y corregir su texto una semana después. Lo leyó detenidamente, se manifestó disconforme con el mismo y preguntó si podía volver a hacerlo. Después de recibir una respuesta afirmativa comentó enfáticamente: "pero esta vez, al diccionario no pienso usarlo para nada...".

No nos cabe duda acerca de que la reformulación necesaria para obtener la diferencia formal a la que se refiere Charolles consiste en otro tipo de transformaciones vinculadas con la comprensión global del significado del texto y no con una sustitución léxica de los vocablos aislados.

Desde una perspectiva didáctica, podríamos interpretar lo expuesto hasta aquí a partir del marco elaborado por Yves Chevallard (1991), en términos de la transposición didáctica que se realiza desde el "saber sabio" o científico al "saber enseñado", que se manifiesta en la representación que los docentes tienen de la tarea y en la producción de Melina.

En nuestro país hemos tenido múltiples ocasiones de corroborar que docentes de diferentes instituciones escolares suelen instar a sus alumnos a escribir los resúmenes "con sus propias palabras". Es posible que esta insistencia se deba a una demanda impuesta a los maestros de manera permanente e indiscriminada: la evaluación. Muchos enseñantes han manifestado que utilizan los resúmenes para evaluar la comprensión lectora de los niños y que, en los casos en que sus alumnos respetan la literalidad del texto fuente, no les queda la certeza de que efectivamente lo hayan comprendido.

Paradójicamente, esa consigna de escribir "con las propias palabras" no sólo puede conducir a distorsionar el sentido del texto sino que también podría estar contrariando una tendencia natural de los niños vinculada con el respeto por la literalidad del texto-fuente.

Ana Teberosky, en su tesis doctoral (1987), incluye un estudio sobre la construcción de resúmenes como un tipo particular de reescritura de textos. Esta autora consigna que los niños entrevistados conservaban en sus resúmenes las ideas principales, el léxico y la organización gramatical del texto original y sugiere que esta "copia" debe ser entendida en relación con la noción de intertextualidad. En su indagación no se utilizaron consignas que pidieran originalidad (al estilo de "escribir con las propias palabras") y Teberosky sugiere que, de haberlo hecho, se habría contrariado la tendencia espontánea del niño de recurso a lo intertextual porque la copia, la cita y las frases hechas son maneras de construir los textos.

Al respecto, la autora enfatiza:

"El pasaje por la copia nos parece previo y necesario a la producción de textos personales. Desde el punto de vista pedagógico, nos pronunciamos a favor de las actividades de resumir, no sólo como método para seleccionar y retener las informaciones centrales sino también como método para 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 de uno, es que pueden surgir *las propias palabras.*"

Resúmenes de los niños: El camino para acceder a la competencia infantil y análisis de resultados.

Como nuestro objetivo central apunta al diseño de una secuencia didáctica de elaboración de resúmenes escritos a partir del estudio de los procesos constructivos de los niños, era necesario conocer tanto los problemas que enfrentan los alumnos ante la tarea como su competencia real para llevarla a cabo. En esta investigación pudimos comprobar que no es sencillo acceder a esta competencia, razón por la cual fue necesario poner a prueba varios diseños para elaborar un instrumento de evaluación que resultara confiable. Hasta el momento se recorrieron tres etapas¹.

En una primera etapa (Perelman 1995, Kaufman y Perelman 1996, y 1997) utilizamos un diseño experimental de máxima apertura, al que denominamos "diseño abierto", en el que solicitábamos simplemente a los niños que resumieran un texto de ciencias sociales utilizado habitualmente en la escuela, sin restricciones procedimentales, temporales ni espaciales.

Se realizó un estudio de casos de niños pertenecientes a 4º y 6º grado de escuelas públicas, con quienes se efectuó un seguimiento longitudinal durante dos años. De este modo se pudo acceder, además, a un relevamiento transversal de 4º a 7º grado. El criterio de selección de la muestra tomó también en consideración el rendimiento de los niños, determinado por el docente, en relación con el área de ciencias sociales (dominio correspondiente a los textos fuente que se proponían). La tarea fue realizada en clase, coordinada por el docente. Se aclaró que los resúmenes tendrían como destinatarios a los compañeros del grado paralelo. Los alumnos trabajaron con el texto presente y tuvieron oportunidad de releer su resumen y corregirlo una semana después.

¹ La **primera etapa** de la investigación fue realizada en el contexto de un proyecto subsidiado por UBACyT, correspondiente al período 1992-1994, titulado "Procesos cognitivos en la producción escrita del cuaderno de clase. Procesos de aprendizaje y perspectiva didáctica", en el cual participaron como codirectores Ana María Kaufman y Flora Perelman y como investigadora principal Alicia Devalle de Rendo. El equipo de asistentes de investigación estuvo constituido por: Liliana Alegre, Viviana Fidel, Ana Marina Iparraguire, Silvia Landaburu, Silvia Patrich, Mabel Tarrío y Mariana Wassner. La asesora lingüística fue María Elena Rodríguez. El trabajo se desarrolló en las escuelas Nº 55 y 60 de Morón y en la Nº 17, D.E. 2, de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

La **segunda etapa** de la investigación forma parte del proyecto subsidiado por UBACyT, correspondiente al período 1995-1997, "La producción de resúmenes escritos: aspectos cognitivos, lingüísticos y didácticos", dirigido por los mismos co-directores de la primera etapa y con la misma asesoría lingüística. Los datos fueron recogidos en el Colegio "Alas" de Palomar, provincia de Buenos Aires, por la docente Patricia Jalluf.

La **tercera etapa** forma parte del proyecto "El resumen: diseño y análisis de situaciones didácticas a edades tempranas", subsidiado por UBACyT, correspondiente al período 1998-2000, dirigido por Ana María Kaufman en el que participaron como investigadora formada Flora Perelman y como investigadores de apoyo Alicia Devalle de Rendo, Silvia Landaburu, Silvia Patrich, Débora Bialostozky, María del Carmen Campos, María Tucci, Patricia Fautario, Alejandra Pataro y Gabriela Solarz. Ana Teberosky (Universidad de Barcelona) fue asesora de la investigación. Las escuelas privadas en donde se recogieron los datos son: Colegio Alas de El Palomar, Escuela para el Hombre Nuevo, Escuela Numen, Escuela Mary Graham, Escuela Platerillo. Las escuelas públicas son las Nº 1, 8, 16, 42 y 43 de Avellaneda.

Analizando los **productos obtenidos** en esta etapa, pudimos comprobar que muchos niños tergiversaban el sentido del texto, algunos suprimiendo elementos nucleares y otros, como Melina, presionados por la exigencia de sustituir el léxico original. También comprobamos que otros sujetos elaboraban textos que no eran verdaderos resúmenes ya que conservaban excesivos elementos accesorios. Suponemos que esto puede estar relacionado con una circunstancia habitual en el ámbito escolar, en el que es poco frecuente que haya restricciones relativas a la extensión de los resúmenes, restricción que suele presentarse naturalmente en los contextos extraescolares (por ejemplo, *abstracts* de diferente longitud para diversas publicaciones, reseñas en contratapas de libros, copetes en las noticias, etc.).

Por otra parte, al observar los **procedimientos utilizados** en el transcurso de la producción de los resúmenes, comprobamos que muchos alumnos ponían en juego una estrategia que consistía en escribirlos a medida que iban leyendo el texto fuente. Este "proceso lineal de lectura", analizado por Brown y Day (1983), podría estar reforzado por la concepción escolar del resumen como un instrumento que debe construirse de manera previa al estudio. En efecto: si el niño debe hacer su resumen para después proceder a estudiar, es decir, posponiendo para ese momento la comprensión de la macroestructura del texto, es lógico que no se insista en que construya el significado global antes de comenzar a escribir.

Resolvimos, entonces, poner a prueba otro diseño a fin de verificar si la alteración del contexto de elaboración de los resúmenes incidía en los resultados, tanto en los casos de producciones que distorsionaban la información como en aquellas que evidenciaban exceso de contenido.

Contábamos ya con la información de los trabajos de Sylvia Bueno Terzi, de la Universidad de Campinas, Brasil (1984), que parten de la hipótesis de que muchos de los resultados hallados en el análisis de la producción de resúmenes infantiles pueden estar relacionados con aspectos contextuales de la tarea, es decir, con determinadas condiciones que llevan a los alumnos a ciertos desempeños. Específicamente, analizaban cómo la presencia del texto para la consulta durante la elaboración de resúmenes condiciona un apoyo total en su orden secuencial, dificultando las posibilidades del alumno de interpretar la coherencia del texto como un todo por el énfasis dado a sus partes. En los grupos experimentales, en los que el texto era retirado, los alumnos consideraban el cuadro referencial total del autor, lo que les permitía integrar y organizar las informaciones, evitando la yuxtaposición de secuencias sin relación y la redundancia de datos.

En nuestra investigación decidimos poner a prueba este diseño en una segunda etapa, en la que solicitamos a los niños la producción de resúmenes retirándoles el texto fuente una vez que ellos aseguraban haber completado su lectura. Se permitió, asimismo, tomar algunas notas en los casos en que lo consideraban necesario.

Pudimos constatar que los resúmenes de los alumnos con mejor rendimiento en el área temática no evidenciaban diferencias remarcables ante la variable presencia-ausencia del texto fuente a pesar de que, lógicamente,

cuando lo tenían a su alcance los resúmenes se apegaban más literalmente en lo que se refiere a la fidelidad léxica. Por el contrario, los niños de bajo rendimiento, cuando se les retiraba el texto fuente, realizaban distorsiones del contenido debidas a la introducción de información extratextual no adecuada y, en lo que se refiere estrictamente a la producción escrita, sus textos tendían a tener menor cohesión que cuando trabajaban con el texto presente.

Con estos datos era muy difícil determinar si no estaban interviniendo impedimentos vinculados con la memoria que pudieran obstaculizar la tarea. El resumen para aprender no es una actividad de recuerdo:

“el autor debe poder en todo momento volver al texto original, releerlo total o parcialmente y controlar paso a paso las decisiones que toma cuando opta por eliminar o reformular de manera condensada tal o cual pasaje” (Charolles, 1991).

Por esta razón, este diseño fue dejado de lado y en una tercera etapa pusimos a prueba una nueva situación experimental que proponía otro contexto de producción propiciando un contacto sostenido con el texto e imponiendo restricciones en relación con la longitud total. Los datos fueron recolectados en entrevistas individuales, en las que se combinaba un interrogatorio clínico con un diseño experimental muy pautado en términos procedimentales (“diseño guiado”). Se informaba a los niños que estábamos recolectando resúmenes infantiles con el propósito de publicarlos. Se aclaraba que no sabíamos quién sería el lector pero que, seguramente, se trataría de alguien que tuviera interés en el tema y que, por supuesto, no tendría acceso al texto fuente (Kaufman y Perelman, 1998).

El instrumento utilizado para acceder a la competencia de los alumnos para producir resúmenes escritos exigía poner en marcha los siguientes pasos:

- a) *Subrayar*. Se presenta al niño el texto fuente y se le da un resaltador para que marque todo lo que considere que debe subrayar para hacer el resumen.
- b) *Borrar*. Cuando termina de subrayar se le ofrece “liquid paper” y se le informa que deberá borrar todo lo que no debe constar en su resumen. Se aclara que puede realizar modificaciones si así lo desea, resaltando más texto o bien eliminando texto ya subrayado.
- c) *Textualizar*. Se le proporciona media página rayada (13 renglones) informándole que deberá escribir su resumen utilizando ese espacio como límite máximo y que no se tomará en cuenta lo que exceda esa dimensión.

La propuesta del borrado (utilizada por Meyer, 1975) tiende a que los sujetos ratifiquen o rectifiquen lo que hayan seleccionado, focalizando su atención en la supresión. La inclusión de un material irreversible (lo tapado desaparece definitivamente, ya que el “liquid paper” no puede quitarse) podría contribuir a que los niños se vieran compelidos a releer el texto antes de proceder a borrar. Por otra parte, la fuerte constricción del espacio que se plantea al exigir que el resumen se realice en 13 renglones demanda suprimir una cantidad de texto considerable. Como con el diseño abierto no pudimos

comprobar qué habría sucedido con los niños que producían resúmenes con exceso de información si se les hubiera impuesto de manera obligatoria restringir el texto, consideramos que la limitación espacial permitiría detectar si estos niños efectivamente estaban capacitados para realizar una selección macroestructural estricta o si descartaban elementos textuales sin poder discriminar lo nuclear de lo accesorio.

Se entrevistaron 180 sujetos de 5º grado de dos muestras socioculturales contrastadas: una de clase media que asistía a establecimientos privados y otra de clase baja que concurría a escuelas públicas. Además, los alumnos fueron seleccionados, al igual que en las etapas anteriores, en función de su rendimiento en ciencias sociales: alto, regular y bajo, determinado por el docente. Las entrevistas fueron realizadas fuera del aula. El interrogatorio era conducido de acuerdo con los lineamientos del método clínico-crítico, característico de los estudios piagetianos.

Transcribiremos brevemente los resultados de un análisis cuantitativo de los productos obtenidos, que tomó en consideración la competencia de los niños para incluir la información nuclear y eliminar la información accesorio. Tres fueron las categorías resultantes:

- a) **Resúmenes propiamente dichos:** sus autores incluyen la información nuclear y eliminan los datos accesorios.
- b) **Resúmenes indeterminados:** los alumnos incluyen la información nuclear pero no eliminan datos accesorios.
- c) **Resúmenes fallidos:** los niños distorsionan información nuclear o suprimen dos o más núcleos esenciales.

Como se mencionó anteriormente, el instrumento utilizado en las entrevistas contiene instrucciones que obligan a efectuar varias lecturas y restringir la longitud del resumen. Se solicita a los niños que subrayen, releen y reduzcan la longitud, pero son ellos quienes decidirán la selección y la reformulación del texto. Es decir: se opera sobre lo procedimental pero las decisiones acerca del contenido y de la forma lingüística deberán ser tomadas por cada uno (Kaufman y Perelman, en prensa).

Análisis comparativo de la selección inicial y el producto final

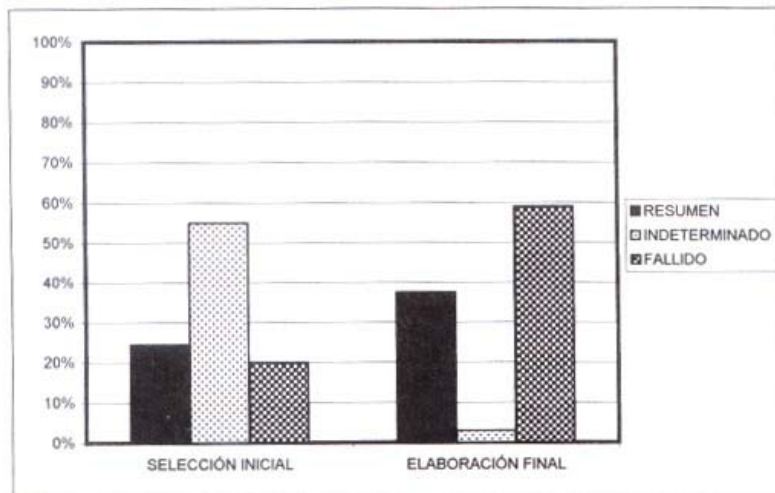
En primer término, compararemos el texto que los niños subrayaban en el primer paso del diseño (**selección inicial**) con la versión definitiva escrita en la hoja de 13 renglones (**producto final**) en la muestra total.

Los resultados demostraron que, en la selección inicial, los niños realizaron un 55% de productos indeterminados. Este porcentaje es interesante porque reproduce, de algún modo, los resultados obtenidos con el diseño abierto en lo que se refiere a la tendencia a conservar una excesiva cantidad de información. En el producto final, sólo un 3% de los alumnos continuó realizando textos de este tipo, dato que da cuenta de la efectividad del diseño para obligar a los niños a tomar decisiones que nos permitan acceder a su competencia. El resto de las producciones se distribuye de la

siguiente manera: el 38% logra resúmenes propiamente dichos mientras que el 59% obtiene productos fallidos (**Tabla I**).

TABLA I
PRODUCCIONES INICIALES Y FINALES EN EL DISEÑO GUIADO

	Selección inicial	Elaboración final
Resumen	25%	38%
Indeterminado	55%	3%
Fallido	20%	59%

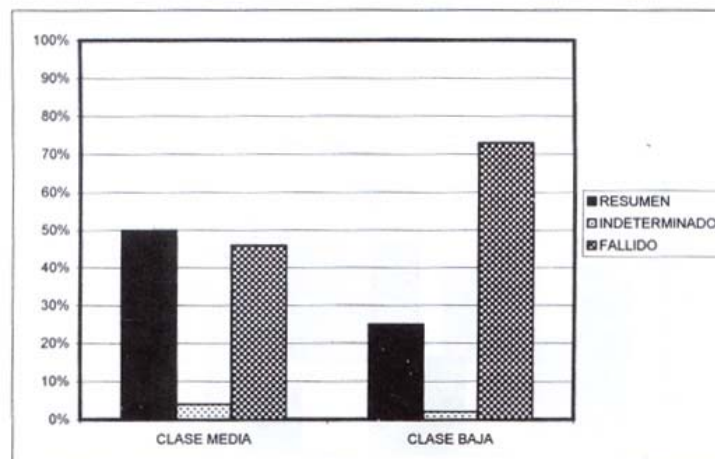


Análisis comparativo de los productos finales en clase media y clase baja

Veamos cómo se desagregan, en clase media y clase baja, los datos correspondientes al producto final (**Tabla II**).

TABLA II
PRODUCTO FINAL: CLASE MEDIA / CLASE BAJA

	Clase media	Clase baja
Resumen	50%	25%
Indeterminado	4%	2%
Fallido	46%	73%



El análisis de la **tabla II** arroja información que era previsible: los niños de clase baja tienen un desempeño inferior al registrado en clase media. Los datos son contundentes en ese sentido: un 50% de resúmenes propiamente dichos en clase media contra un 25% en clase baja. Esta diferencia es estadísticamente significativa (t: 3.58).

Lo que puede resultar interesante, más que exponer algo que ya se sabe antes de empezar a investigar, es una interpretación posible que compete de manera fuerte al accionar de la escuela.

En primer lugar, es llamativo que sólo la mitad de los niños de clase media acceda a poder realizar exitosamente la tarea. Este dato pone de manifiesto que el otorgar la posibilidad de reiteradas lecturas no garantiza que se realice una selección adecuada en virtud de una jerarquización de las ideas expresadas en el texto fuente.

Como se mencionara anteriormente, leer para aprender implica un trabajo sostenido sobre el texto. Las relecturas son una condición necesaria para realizar un buen resumen. Sin embargo, muchos docentes creen que estos sucesivos contactos con el texto no son sólo condición necesaria sino también suficiente, con lo cual allí se detiene el proceso de enseñanza.

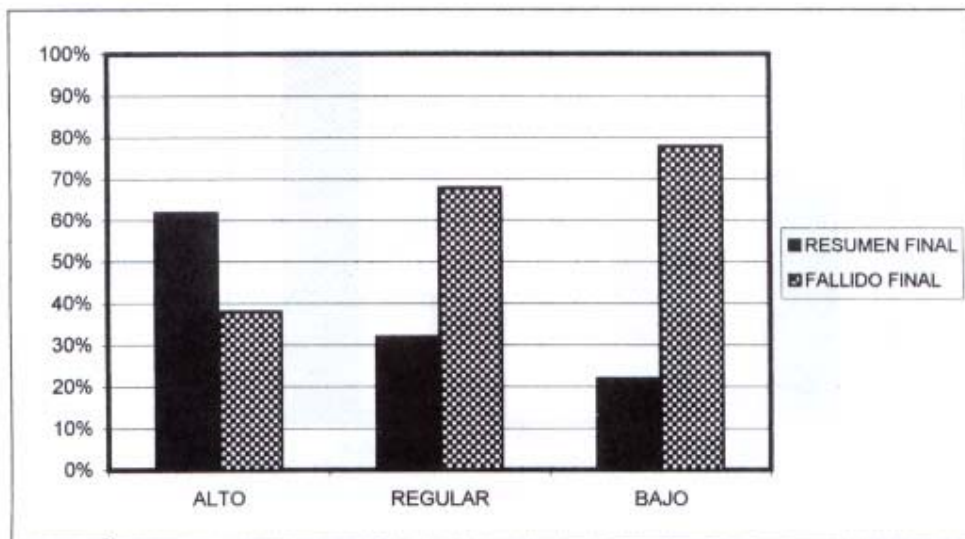
Los datos muestran que esta confusión puede resultar sumamente desafortunada y peligrosa, sobre todo en los niños de sectores desfavorecidos que, por lo general, poseen menos conocimientos previos para elaborar esquemas interpretativos más adecuados. En cambio, los niños de clase media suelen contar con numerosos aportes extraescolares provistos por informantes letrados, dato que ahonda aún más la brecha.

Análisis de la correlación entre los productos obtenidos y el rendimiento escolar

Intentaremos comprobar si existe una correlación positiva entre la calidad de los resúmenes producidos por los niños y su rendimiento escolar en el área de ciencias sociales determinado, en este caso, por el docente.

TABLA III
RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ESCOLAR Y RESUMEN
MUESTRA TOTAL

	Resumen final	Fallido final
Alto	62%	38%
Regular	32%	68%
Bajo	22%	78%



En la **tabla III** figura la distribución de los resúmenes propiamente dichos y los productos fallidos obtenidos en el producto final.

Estadísticamente pudimos corroborar una correlación significativa entre el rendimiento en el área de ciencias sociales y la calidad de los resúmenes efectuados ($\chi^2 = 21,43$ $p < 0.01$). Estos resultados ponen en evidencia que efectivamente los niños de mejor rendimiento en ese dominio elaboraron mejores resúmenes que el resto de sus compañeros.

Si desagregamos la información por clase social, ese dato se repite: en clase media y clase baja vuelve a darse una correlación significativa entre ambas variables. Pero el dato importante, casi dramático, surge de la comparación de otros parámetros.

En primer término, comparando ambas clases, puede observarse que los productos obtenidos por los niños de rendimiento más alto de clase baja se distribuyen prácticamente igual que los de los alumnos de rendimiento regular de clase media.

Por otra parte, centrándonos ya en el análisis de los resúmenes del resto de los niños de clase baja, vemos que la calidad de las producciones elaboradas por los alumnos de rendimiento regular no difiere mucho de la que muestran los textos de los compañeros de bajo rendimiento.

Puede advertirse, además, que la cantidad de productos fallidos, tanto en los niños de rendimiento bajo como en los de rendimiento regular, es abrumadoramente elevada, superando el 80% en ambos casos.

TABLA IV
RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ESCOLAR Y RESUMEN
MUESTRA CLASE MEDIA

	Resumen final	Fallido final
Alto	76%	24%
Regular	46%	54%
Bajo	34%	66%

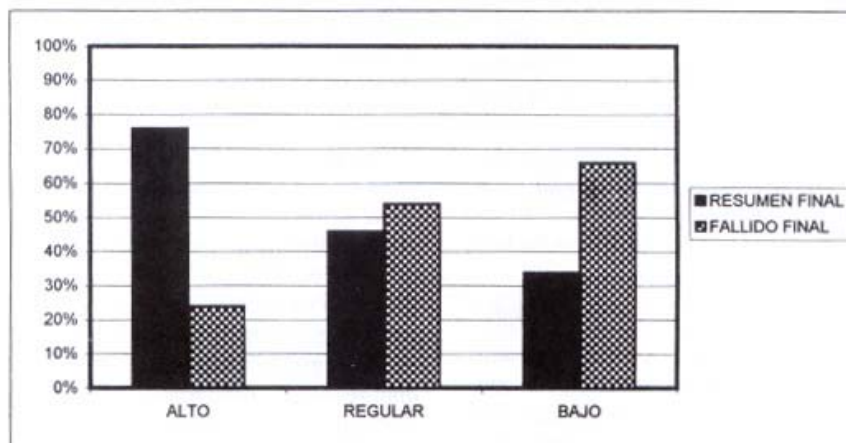
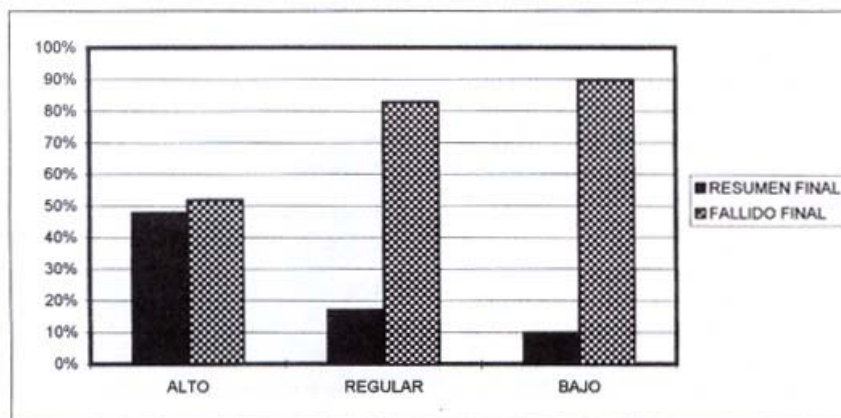


TABLA V
RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ESCOLAR Y RESUMEN
MUESTRA CLASE BAJA

	Resumen final	Fallido final
Alto	48%	52%
Regular	17%	83%
Bajo	10%	90%



Conclusiones

El objetivo final de esta investigación consiste en diseñar y poner a prueba una secuencia didáctica para enseñar a producir resúmenes escritos, que tome en consideración la concepción de resumen por parte de los docentes y los procesos constructivos de los niños.

Las dos ideas que predominaron en la representación docente vinculada con la tarea de resumir –manifestada en uno de los talleres realizados en el marco de la investigación– merecen un comentario especial. Nos referimos, concretamente, a la concepción de que el resumen es un instrumento que debe ser construido de manera previa al estudio y a la certeza de que debe ser realizado a partir de una transformación casi total del texto fuente, manifestado como la exigencia de que sea escrito “con las propias palabras”.

Analizaremos ambos aspectos por separado.

Así como durante muchos años en el ambiente pedagógico tuvo mucha difusión una concepción de la lectura en la que la primera fase consistía en un acto puramente mecánico (“lectura mecánica”) para recién después acceder a la comprensión (“lectura comprensiva”), daría la impresión de que el resumen ha corrido la misma suerte: primero resumir y después estudiar. Es decir, el isomorfismo entre esa concepción de lectura y la de resumen que circula socialmente, puesta en evidencia en el taller, se manifestaría de la siguiente manera: el primer paso de la lectura que consiste en la sonorización expresiva del texto sería equivalente al primer paso del resumen que consiste en un procedimiento mecánico de subrayado y posterior copia del resultado del mismo, mientras que la segunda instancia del acto lector (comprensión)

correspondería al segundo momento del resumen, propuesto por los maestros como la apropiación del significado del texto fuente a partir del estudio de lo subrayado. Lo lamentable de esta situación es que, en muchos casos, el texto original ya está irremediabilmente perdido.

Es importante que los docentes comprendan que resumir es estudiar porque supone un leer para aprender, lo que implica la construcción de la macroestructura, construcción a la que sólo se accede a través de una interacción dialéctica y prolongada entre el lector y el texto.

En relación con la segunda idea, es posible que la insistencia de que los alumnos escriban el resumen "con sus propias palabras" se deba a una demanda impuesta a los maestros de manera permanente e indiscriminada: la evaluación. Los docentes, entonces, demandan a sus alumnos cambios lexicales, alegando que el respeto por la literalidad del texto fuente no les permite tener la seguridad de que lo hayan comprendido. Es evidente que este tipo de accionar pedagógico no garantiza una evaluación adecuada de lo que es? la comprensión lectora y, además, propone una tarea diferente (la sustitución lexical) que puede obstaculizar y distorsionar el proceso de construcción del resumen.

En lo que se refiere a los procesos constructivos de los niños, en este artículo describimos brevemente el camino que nos permitió elaborar un instrumento para acceder a su competencia para producir resúmenes escritos. Ese instrumento de evaluación contiene instrucciones que obligan a efectuar varias lecturas y restringir la longitud del resumen. Queremos acentuar que se trata estrictamente de una modalidad evaluativa y no de enseñanza. Se opera sobre lo procedimental, pero las decisiones acerca del contenido y de la forma lingüística deben ser tomadas por cada alumno.

La evaluación puso de manifiesto que sólo el 38% de los niños logra realizar resúmenes propiamente dichos. Al desagregar este porcentaje por clase social, se comprueba que ese guarismo está conformado por un 50% de los alumnos de clase media y un 25% de clase baja.

Consideramos que la construcción del resumen enfrenta al sujeto con la resolución de un problema muy complejo, ya que le demanda un proceso de atribución de significaciones en el que es necesario que se pongan en acto simultáneamente:

- a) El conocimiento letrado, es decir, su saber acerca de los géneros y de las marcas lingüísticas que los caracterizan.
- b) El saber conceptual correspondiente al dominio específico de conocimiento que el texto trata.
- c) Un saber hacer vinculado con los procedimientos que se ponen en juego al resumir un texto.

Los estudios sobre procedimientos desarrollados desde la psicología genética han permitido analizar la relación dialéctica que se establece, en los procesos de resolución de problemas, entre este "saber hacer" y los diferentes

conocimientos que un sujeto va construyendo a lo largo de su vida (Inhelder y Caprona, 1992).

En el caso de la producción de resúmenes escritos, la tarea demanda no sólo la puesta en acto de los saberes antes mencionados, sino que también se pone en juego la exigencia de escribir un nuevo texto coherente y cohesivo.

Leer y escribir son procesos complejos. Leer y escribir para aprender agrega una dificultad suplementaria vinculada con la exigencia de efectuar un recorrido intenso por contenidos específicos pertenecientes a diferentes disciplinas.

¿Cuál es entonces el camino a seguir?

Consideramos que la investigación didáctica en este terreno se impone de manera natural. Es imprescindible poner a prueba secuencias de enseñanza que incluyan desde edades tempranas diversidad de situaciones de lectura, escritura y producción de resúmenes en determinados contextos comunicativos, con propósitos definidos, en las que se trabajen a fondo los contenidos a estudiar.

El resumen no es una técnica que pueda enseñarse en el vacío de una vez y para siempre, bajo el supuesto de que posteriormente pueda ser aplicada de manera mecánica a cualquier texto en cualquier situación.

Por el contrario, su enseñanza implica un largo proceso en el que el docente brindará a sus alumnos múltiples oportunidades de enfrentarse con textos correspondientes a géneros diferentes, en diversas situaciones comunicativas, en las que irán construyendo progresivamente resúmenes cada vez más ajustados y pertinentes.

Referencias bibliográficas

- Ackermann-Valladao, E. (1980) "Stude des relations entre procédures et attribution de signification aux instruments dans une tache de construction de chemins." En **Archives de Psychologie**, Vol. XLVIII, **184**, Geneve, Editions Medecine et Hygiene.
- Baumann, J.F. (1990) "La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal." En J. Baumann (ed.) **La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)**. Madrid, Visor.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) **The psychology of written composition**. New Jersey, Hillsdale.
- Brown, A.L. y J.D. Day (1983) "Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise." En **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, **22**, citado por Fayol (1992).
- Castorina, J.A.; A. Lenzi y S. Fernández (1989) "El proceso de elaboración de un diseño experimental en psicología genética: la noción de autoridad escolar." En **Anuario de Investigaciones Nº 1**. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- Charolles, M. (1991) "Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration." En **Pratiques Nº 72**.
- Chevallard, Y. (1991) **La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble, La Pensée Sauvage, éditions.

- Collado y García Madruga (1995) "Un modelo de intervención para desarrollar las habilidades del resumen en escolares." En **Tarbiya, N° 11**.
- Ducrot, O (1984) **Le dire et le dit**. París, Minuit. Traducción en español: **El decir y lo dicho**. Barcelona, Piados, 1986.
- Fayol, M. (1992) "Le résumé: un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive." En M. Charolles y A. Petitjean, **L'activité résumante**. Francia, Université de Metz.
- Inhelder, B y D. Caprona (1992) "Vers le constructivisme psychologique: Structures? Procédures? Les deux indissociables." En B. Inhelder y G. Cellérier, **Le cheminement des découvertes de l'enfant**. Francia, Delachaux et Niestle.
- Kaufman, A.M. y F. Perelman (1996) "La producción de resúmenes escritos." En **Anuario de Investigaciones N° 4**. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- Kaufman, A.M. y F. Perelman (1997) "El resumen: aspectos cognitivos, lingüísticos y didácticos. Marchas y contramarchas de una investigación." En **Anuario de Investigaciones N° 5**. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- Kaufman, A.M. y F. Perelman (1998) "Un instrumento de evaluación de la competencia para producir resúmenes escritos." En **Anuario de Investigaciones N° 6**. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- Kaufman, A.M. y F. Perelman (en prensa) "Resúmenes escritos: los obstáculos en el acceso a la competencia infantil." En **Anuario de Investigaciones N° 7**. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- León, J.A. (1995) "Ayudas del texto: uso y eficacia de las señalizaciones en la comprensión y recuerdo de pasajes expositivos." En Carretero, Almaráz y Fernández Berrocal (eds.) **Razonamiento y comprensión**. Madrid, Trotta.
- Meyer, B.J.F. (1975) **The Organization of Prose and Its Effects on Memory**. Nueva York, North-Holland Publishing Company.
- Palincsar, A y A. Brown (1996) "La enseñanza para la lectura autorregulada." En L. Resnick y L. Klopfer (comp.) **Curriculum y cognición**. Buenos Aires, Aique.
- Passerault, J.M. (1984) "Niveau, importance relative et rappel des éléments d'un texte: résultats et interprétations." En **L'Anné Psychologique, 84**, 251-266.
- Perelman, F. (1994) "La construcción del resumen." En **Lectura y Vida, Año 15, 1**, 5-20.
- Perelman, F. (1995) "La producción escrita del resumen." En **Anuario de Investigaciones N° 3**, Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- Serafini, M.T. (1989) **Cómo redactar un tema**. Barcelona, Paidós.
- Solé, I. (1994) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Graó.
- Teberosky, A. (1995) "Componer textos." En A. Teberosky y L. Tolchinsky **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.
- Teberosky, A. (1987) **La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar**. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Terzi, S. Bueno (1984) "Propostas de aquisição das regras de redução semântica: um exame crítico." En **Trabalhos em Lingüística Aplicada, N° 4**.
- van Dijk, T. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona, Paidós.
- Vigner, G. (1991) "Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé." En **Pratiques N° 72**.
- Winograd, P. (1985) "Dificultades de estrategia en el resumen de textos." En **Infancia y Aprendizaje, 31**, Madrid, Edisa.

*Este artículo fue solicitado por **LECTURA Y VIDA** a los autores en el mes de setiembre de este año.*