

La construcción del resumen

Flora Perelman de Solarz*

En nuestra sociedad el resumen es un texto que aparece en una diversidad de portadores. Lo encontramos en síntesis informativas, folletos turísticos, solapas de libros, catálogos de museos y editoriales, enciclopedias, fichas bibliográficas de los estudiosos de un tema. El resumen no sólo constituye un texto en sí mismo, sino que, en buena medida también forma parte constitutiva de ciertos tipos de texto, como sucede claramente en el copete de un texto periodístico o en el "abstract" que se presenta al comienzo de un artículo.

Las funciones que cumple son fáciles de identificar: invita a la lectura, anticipa la información para que el lector tome decisiones, sirve de intermediario o acceso al texto-fuente, guía su interpretación, señala los conceptos fundamentales, reduce y organiza la complejidad informativa.

Por otro lado, el resumen es utilizado por los escritores en su proceso de planificación. En la actividad periodística, p.e., se emplea como plan o diseño para la discusión con colegas y editores o como una guía que sirve de control semántico básico para el producto definitivo (Van Dijk, 1990). Lo mismo sucede con un expositor que prepara una conferencia o un docente que planifica una clase expositiva.

También algunos alumnos producen resúmenes, pero para ellos forman parte de su estrategia de estudio. Marcela (6º grado) señala: "Cuando tengo que estudiar hago siempre resúmenes, porque es más corto y más fácil. **Razonando** lo hago más cortito."

Nuestro interés, en este trabajo, es centrarnos en esta producción escolar realizada por los alumnos. El objetivo es analizar cómo se construyen los resúmenes de textos informativos en la escuela primaria, para que este análisis sirva de base en el diseño de situaciones didácticas en el contexto educativo.

Paradójicamente, a pesar de que el resumen está íntimamente relacionado con el aprendizaje de los contenidos escolares, sólo se lo ha estudiado en la clase de lengua o como una "técnica de estudio" aislada de un dominio específico de conocimiento. Su abordaje didáctico consistía en la prescripción de una serie de pasos estrictos y mecanizados, cuyo resultado conducía a que todos los alumnos llegaran al mismo producto. Los resúmenes tenían que seguir exactamente el orden del texto, en lo posible con las palabras usadas por el autor. Era más bien "tachar las ideas secundarias y dejar las principales". Evidentemente, detrás de este concepto de resumen hay una concepción de aprendizaje y de lectura, según la cual el significado proviene únicamente del texto. De ahí que el texto admite un solo resumen.

* Psicopedagoga. Investigadora y docente de la cátedra de Psicología y Epistemología Genética de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

En este artículo presentaremos los primeros resultados de una investigación¹ realizada desde una perspectiva teórica diferente.

Nuestro abordaje del resumen parte de una concepción psicogenética del aprendizaje y una postura interactiva de la lectura y escritura. Nuestra hipótesis es que **el resumen es una re-escritura que involucra, lógicamente, la lectura del texto-fuente. Esto significa que el sujeto produce su texto a partir de la construcción del significado del texto original. En este proceso interactivo intervienen tanto las propiedades de este último como las posibilidades conceptuales del sujeto.**

Introducimos en el estudio del resumen nos conduce a profundizar en el desarrollo de la alfabetización. Si por alfabetización se entiende la competencia en el uso de la lengua escrita, la elaboración del resumen involucra tanto el proceso de comprensión lectora como el de producción escrita. A esto se le suma que **en su construcción, se revelan operaciones tanto lingüísticas como cognitivas que no sólo intervienen en el desarrollo del lenguaje escrito sino también en la adquisición del conocimiento.**

Nos detendremos primero en ciertos conceptos que provienen de la lingüística del texto a fin de caracterizar el resumen, luego abordaremos la metodología utilizada en esta investigación y, finalmente, presentaremos los primeros resultados obtenidos.

¿Qué es un resumen?

Como primera aproximación, podemos decir que el resumen presenta brevemente el contenido del texto-fuente. A diferencia del comentario que incluye la opinión del lector, el resumen exige un ajuste: hay una preeminencia del texto sobre el lector. Se trata de una construcción que expresa lo que Van Dijk (1983) denomina la macroestructura del texto de referencia.

La macroestructura es una descripción de la estructura semántica del texto que nos aporta una idea de su **coherencia global**, del significado del texto como un todo, a diferencia de la microestructura que describe el significado de oraciones o secuencias de oraciones.

Pero la coherencia no es una mera propiedad abstracta del discurso, sino un fenómeno interpretativo más dinámico de la comprensión cognitiva, en el que intervienen los conocimientos subjetivos. El resumen presupone decisiones sobre qué información es la más relevante o importante y qué categorías totalizadoras –que no necesitan aparecer en el texto-fuente– deben elegirse (Van Dijk, 1990). Esto no significa que las interpretaciones sean totalmente arbitrarias ya que el autor del texto-fuente emplea recursos para

¹ Esta investigación está subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, teniendo como sede la Facultad de Psicología. Participan como co-directoras Ana María Kaufman y Flora Perelman. El equipo de asistentes de investigación está conformado por: Liliana Alegre, Viviana Fidel, Ana Marina Iparraguirre, Silvia Landaburu, Silvia Patrich, Mabel Tarrío y Mariana Wassner. La asesora lingüística de este proyecto es María Elena Rodríguez.

señalar la macro-estructura que él quiso atribuirle. De ahí que el resumen proviene tanto de las proposiciones expresadas en el texto, como del conocimiento previo del lector. A diferencia de la concepción tradicional, en la que se lo consideraba como un texto informativo reducido, en esta postura interactiva **el resumen se deriva de la relación sujeto-objeto**.

Van Dijk construyó un modelo explicativo de las operaciones empleadas por los adultos para resumir. Señala que, aunque los distintos lectores aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen basándose en las mismas reglas generales y convencionales a las que denomina **macrorreglas**. Estas reglas –a las que el autor les da luego un carácter estratégico– organizan y reducen la información semántica del texto.

Van Dijk describe cuatro macrorreglas: la **supresión** (omisión de aquellos elementos irrelevantes y redundantes); **la selección** (omisión de elementos que son condiciones, parte integrante, presuposiciones o consecuencias de otro elemento no omitido); **generalización** (sustitución de diversos elementos por un concepto más abstracto o general); y **construcción o integración** (deducción a partir de la información explícita que provee el texto).

En el estudio de Van Dijk se trata de dar una explicación de la manera en que el sujeto adulto construye el resumen, desde un modelo de procesamiento de la información. Por nuestra parte, nos preguntamos cómo los lectores niños organizan y reducen los textos cuando encaran la tarea de resumir, partiendo de una perspectiva psicogenética. Desde esta teoría podemos suponer que, como en cualquier otra área cognoscitiva, los elementos presentes en el texto son tomados por el sujeto para darles una cierta organización, establecer correspondencias, categorizarlos y ordenarlos desde sus instrumentos cognoscitivos (Pellicer y Vernon, 1993). Esta actividad, que implica una **interacción** entre el sujeto y el texto, es necesaria para **construir** el significado del texto que permitirá producir su resumen.

Precisiones metodológicas

Sujetos

Se realizó un estudio de casos, con un seguimiento longitudinal, en el que se compararon dos producciones realizadas con un año de diferencia. Se seleccionaron 24 niños, de sector social medio bajo, todos ellos alumnos regulares provenientes de escuelas primarias públicas². Se distribuyeron en dos grados escolares: cuando se solicitó el primer resumen, la mitad cursaba 4º y la mitad 6º grado. Sus edades estuvieron comprendidas en el intervalo

² El trabajo es realizado 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. Han participado las docentes: María Silvia Pedrayes, María de las Mercedes Ortiz, Mabel Maccario, Alejandra Barraza, Alejandra García y Slivia Corvalán. Esta última ha participado a lo largo de todo el desarrollo del proyecto realizando importantes contribuciones. Los directivos que han apoyado el trabajo son: Zulema Arenas de Ramagnano, Beatriz Errandonea, Susana Besso, María Elena Lanfranco, Teresa del Carmen Stachuk, Alicia Quintana y María Esther Chiriña. Contamos además con el interés y la colaboración de la Inspectora-Jefa de Rama Primaria de la Pcia. de Buenos Aires, Zulema Varela, que facilitó en todo momento la tarea realizada.

considerado normal para cada grado: oscilaban entre 9 y 10 años en 4º y 11 y 12 años en 6º. En la segunda producción, ya cursaban 5º y 7º grado.

El criterio de selección fue el rendimiento en ciencias sociales determinado por el docente. Como nuestro interés estuvo dirigido a estudiar los resúmenes como medio de apropiación de los contenidos escolares, escogimos un dominio de conocimiento: las ciencias sociales y seleccionamos a los alumnos en función del aprendizaje en esa área, determinado por la escuela. Se eligieron de cada grado cuatro alumnos considerados como buenos, cuatro regulares y cuatro malos. En este trabajo nos centramos en el análisis de los primeros resúmenes obtenidos en 4º y 6º grado.

Procedimiento

Los resúmenes fueron realizados en el aula, en una hora de clase, siendo el docente el que presentaba la consigna. Se les pidió que escribieran el resumen con el texto-fuente presente y a la semana siguiente se les dio la posibilidad de volver sobre este texto de referencia y su trabajo. Al permitir la relectura del texto base y la revisión del propio resumen pasado un tiempo, se abrió la oportunidad de la utilización de la distancia que caracteriza al lenguaje escrito: "distancia que implica volver atrás para revisar, evaluar, corregir" (Teberosky. 1990).

Mientras los alumnos resumían, se fue realizando una observación detallada de los procedimientos empleados en la lectura y escritura. Cuando finalizaron, se llevó a cabo una entrevista clínica individual de corte piagetiano en la que se solicitó un recuento oral y se indagó sobre los criterios para resumir explicitados por los niños.

El texto fuente: alcances y limitaciones

Se seleccionó como texto de referencia, en la primera oportunidad, "**La conquista española**" (ver anexo). Este texto fue construido tomando solamente algunos elementos de un manual de uso escolar³, *con la intención de elaborar* un material informativo similar al que se utiliza de manera habitual en muchas escuelas en el área de ciencias sociales.

El análisis de algunas de sus características puede aportar interesantes elementos para la posterior interpretación de los resúmenes de los niños.

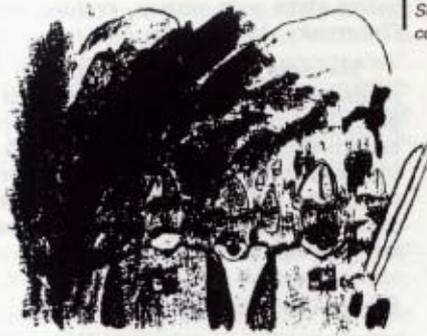
a) El texto -construido especialmente para los fines de la investigación- tiene una intencionalidad didáctica muy clara, ya que, supuestamente, los contenidos están organizados en función de facilitar el conocimiento del tema. Paradojalmente, su brevedad, lejos de contribuir a la comprensión, se convierte en un obstáculo que dificulta la apropiación del contenido. En efecto, la presentación descontextuada, con escaso contenido informativo, demanda al lector un bagaje muy importante de conocimientos previos para la construcción adecuada de su significado.

³ Pasel, Susana (1992) **Manual de Ciencias Sociales**, 6º grado. Buenos Aires., Aique Grupo Editor.

LA CONQUISTA ESPAÑOLA



Se calcula que en el año 1500 la población aborigen de América estaba integrada por alrededor de 100.000.000 de habitantes.



Sólo algunos miles de españoles participaron en la conquista de América.

¿Cómo los vencieron?

Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes que tenían formas de vida diferentes. Algunos pueblos eran pacíficos y otros eran guerreros. Por eso ciertos grupos fueron sometidos fácilmente mientras que otros ofrecieron gran resistencia a los conquistadores.

Muchos aborígenes del Noroeste, especialmente los calchaquíes, lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión más de cien años. Para evitar los alzamientos, los españoles trasladaron a grupos de indígenas, y aun a tribus enteras, a zonas alejadas de su lugar de residencia. Por ejemplo los quilmes fueron enviados desde Tucumán hasta un lugar en la provincia de Buenos Aires donde hoy se levanta la ciudad que lleva el nombre de esta tribu.

Otros pueblos aborígenes pacíficos como los matacos fueron fácilmente dominados y obligados a trabajar en beneficio de los españoles.

Una de las causas del triunfo de los blancos fue el uso del caballo. Este animal traído de Europa permitía que los jinetes desarrollaran gran velocidad. También usaron perros adiestrados para perseguir a los aborígenes.

Los españoles utilizaron armas de fuego, desconocidas para los aborígenes. Aunque los conquistadores no trajeron muchas armas de fuego, su efecto sorprendió a la población nativa. En cambio los indios usaban armas conocidas por los conquistadores: arcos, flechas, lanzas. Sólo los venenos y las emboscadas preocupaban a los españoles.

b) Su modalidad lingüística es descriptiva: presenta a los españoles y a los indios y confronta las estrategias utilizadas por unos y por otros. Sin embargo, aunque desde lo explícito es descriptivo, desde lo implícito tiene intencionalidad argumentativa. Esto lo diferencia de algunos textos históricos en los que se argumenta en forma manifiesta planteando primero una tesis – “La conquista condujo a la exterminación del indio”–, después se exponen una serie de argumentos –los “por qué”– y por último, se formula la conclusión – “en esas condiciones el indio no se pudo defender y sucumbió al español”–. En

“La conquista española” faltan la presentación de la tesis y la expresión de la conclusión.

Análisis de los datos

Dado el estado de la investigación, en el marco de este trabajo tomamos únicamente como objeto de análisis los productos escritos. Si bien compartimos con otras investigaciones que los productos sólo proveen información indirecta sobre el proceso y que éste puede jugar un papel decisivo en el resultado (Bereiter y Scardamalia, 1987), como primer paso realizamos el análisis ineludible de la producción escrita. Este análisis luego será completado y confrontado con el análisis de las observaciones y el interrogatorio clínico, que darán cuenta de diversos aspectos del proceso de producción.

De los productos escritos hemos analizado los que se escribieron en segundo término: los resúmenes que ya han pasado por el proceso de revisión del alumno.

Orientaron nuestro análisis dos preguntas:

1) ¿Qué estrategias utilizan los niños en edad escolar para realizar resúmenes?

2) ¿Qué problemas encuentran estos sujetos cuando tienen que reconstruir la coherencia global de un texto-fuente?

Resultados obtenidos⁴

1) Estrategias usadas para resumir

En el análisis de la producción escrita de los resúmenes de los niños, nos encontramos básicamente con tres estrategias diferentes: las dos primeras son de carácter global –la integración y la selección– y la tercera es exclusivamente local. Esta última puede incluir diversas operaciones: supresión, sustitución y/o agregado de palabras u oraciones.

Partimos, en el análisis de las estrategias, de los indicadores lingüísticos que revelan su uso ya que “tanto en lo que el niño escribe como en aquello que modifica o agrega, vemos una manifestación de su conocimiento y de sus presuposiciones” (Tolchinsky, 1992). Nos detendremos en cada una de las estrategias que hemos categorizado explicitando los indicadores lingüísticos más relevantes.

a) Estrategia global de integración

Los alumnos que emplean esta estrategia buscan en su resumen organizar y sistematizar el contenido del texto-fuente, dejando como evidencia de su

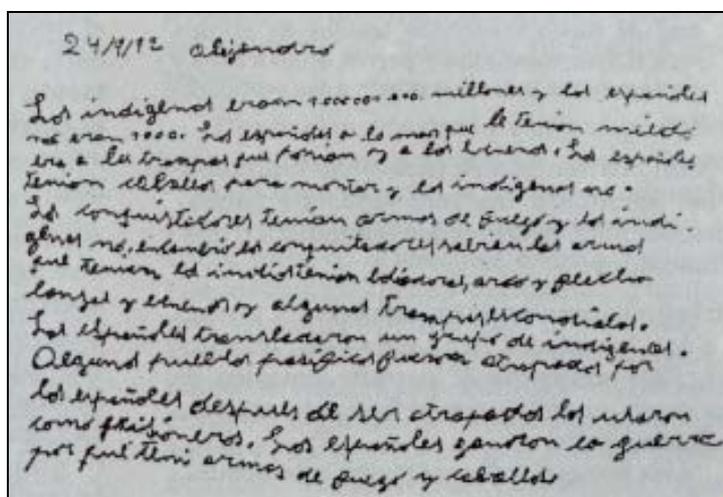
⁴ Los resultados desarrollados en este artículo son provisorios debido al estado de avance en que se encuentra la investigación. Es por esta razón, que nos limitamos a presentar las categorías de las respuestas obtenidas, sin llegar a especificar todavía la distribución cuantitativa de los datos.

trabajo constructivo marcas lingüísticas propias. Veamos el resumen de Alejandro (4º grado)⁵:

"Los indígenas eran 1.000.000.000. millones y los españoles no eran 1000. Los españoles a lo más que le tenían miedo era a las trampas que ponían y a los venenos. Los españoles tenían caballos para montar y los indígenas no.

Los conquistadores tenían armas de fuego y los indígenas no, en cambio los conquistadores sabían las armas que tenían los indios tenían boleadoras, arco y flecha lanzas y venenos y algunas trampas desconocidas.

Los españoles trasladaron un grupo de indígenas. Algunos pueblos pacíficos fueron atrapados por los españoles después de ser atrapados los usaron como prisioneros. Los españoles ganaron la guerra porque tenían armas de fuego y caballos."



Este alumno no sólo selecciona ideas sino que además sustituye su modo de estructuración en función de lo que considera que puede llegar a ser más claro para luego volver sobre ellas. Esta **reorganización textual** le permite primero hacer un planteamiento inicial presentando la diferencia numérica de los protagonistas, luego desarrolla la oposición de estrategias y finalmente expresa la conclusión. Utiliza una modalidad argumentativa mencionando explícitamente lo que en el texto base estaba como intención:

"Los españoles ganaron la guerra porque tenían armas de fuego y caballos."

Como sabemos, la inferencia es necesaria para comprender cualquier texto, ya que la mayor parte de la información que se necesita no está nunca especificada totalmente. Lo interesante de la estrategia de Alejandro es que él expresa su trabajo cognitivo, su deducción lógica, que indica que ha podido significar globalmente el contenido del texto.

Mariano (6º grado), a diferencia de Alejandro, mantiene la estructura del texto-fuente pero también integra:

⁵ En los textos presentados no se han transcrito los errores ortográficos, pero si se conservó su espacialización, los signos de puntuación, el uso de las mayúsculas, las concordancias y las palabras tergiversadas.

“Conquista española ¿Cómo los vencieron?”

Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes que tenían formas de vida diferentes algunos eran pacíficos y tranquilos y algunos guerreros como los calchaquíes se mantuvieron en rebelión y los tranquilos fueron fácilmente dominados. Los españoles tenían armas de fuego y caballos traídos de europa para mayor movilidad y perros adiestrados y los españoles le tenían miedo a las emboscadas.”

Con la intención de identificar claramente los agentes y las relaciones de causa/ consecuencia, produce las siguientes transformaciones:

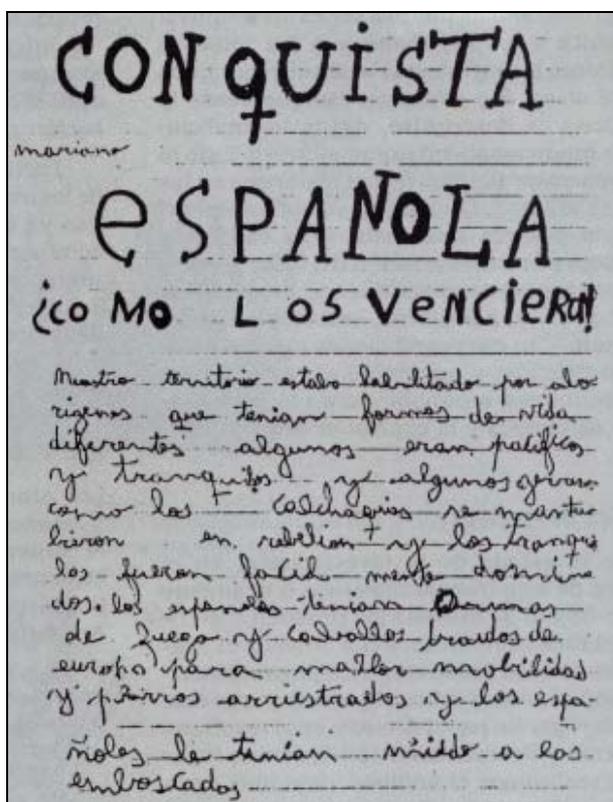
-En la presentación de los aborígenes, atribuye a los “pacíficos” la cualidad de “tranquilos”. Este **agregado** le permite dotarlos de una carga negativa que refuerza la relación causal posterior:

“y los tranquilos fueron fácilmente dominados.”

El que es “tranquilo”, al no pelear, más que **ser dominado, se deja dominar.**

-Al enunciar la otra categoría **agrega un conector:**

“algunos guerreros como los calchaquíes se mantuvieron en rebelión.”



La inclusión de este comparativo “como” le permite construir un puente explícito entre los dos primeros párrafos del texto-fuente, trasladando una

categoría mencionada en el primero (guerreros) a una determinación dada en el segundo (calchaquíes). Esta **traslación semántica** le facilita establecer tanto la co-referencia entre ambos, como la relación causal entre el "ser guerrero" y "la rebelión".

-En la segunda parte, Mariano trabaja con el otro agente, el "español". **Articula la información de diferentes párrafos** del texto base para jerarquizar lo más relevante: el conjunto de causas que le atribuye al conquistador. Nuevamente su intencionalidad es presentar en forma transparente el referente, pero en esta oportunidad utiliza otras operaciones:

-Frente a la complicitad lingüística del texto-fuente:

"Una de las causas del triunfo de los blancos fue el uso del caballo. Este animal traído de Europa..."

donde la progresión temática se va dando en forma lineal: lo que es rema (caballos) -información nueva- se transforma en tema (este animal) -información vieja- en la segunda oración, Mariano **construye una progresión de tema constante**: un solo tema y sus remas correspondientes. ¿De quién se habla? del español: información vieja. ¿Qué le agregamos como información nueva?: "tenían armas de fuego, caballos y perros".

-Con el mismo propósito, Mariano nomina a "los españoles" siempre de la misma manera, dejando de lado las diversas formas en que están designados en el texto-fuente (blancos, conquistadores, jinetes). Esta estrategia de **sustitución léxica por simplificación**, a pesar de que le trae problemas a nivel de la cohesión de su escrito, le sirve como organizadora, como estructuradora de la coherencia del texto base.

Tanto este último procedimiento como el anterior son utilizados frecuentemente cuando se usa un material escrito como fuente de información: si se vuelve complicado, se trata de individualizar de qué se está hablando y qué comentarios se hacen acerca de ese tema.

-Mariano no sólo se preocupa por establecer claramente la línea referencial de los agentes, también intenta resaltar la oposición de sus características para explicar por qué se produjo la conquista. Así como en los "pacíficos", hemos visto que el agregado de "tranquilos" refuerza sus aspectos negativos, en el caso de los "españoles", la sustitución del término "velocidad" del texto-fuente por "movilidad" -al referirse al beneficio que les da el uso del caballo- le permite presentarlos con la posibilidad de estar en todas partes.

-En la última oración, finalmente, sustituye la cláusula que está en el texto-fuente: "Sólo los venenos y emboscadas **preocupaban** a los españoles" por "los españoles **tenían miedo** a las emboscadas".

Esta **sustitución** del verbo le permite ubicar como sujeto de la oración a "los españoles" en vez del instrumento "los venenos y emboscadas". Aunque en ambos casos "los españoles" padecen el efecto del instrumento, al mencionarlos en el sujeto garantiza la claridad de la referencia.

Si recapitulamos, el análisis de estos resúmenes nos permite determinar una serie de indicadores lingüísticos de la **estrategia de integración: reorganización textual, explicitación de inferencias, agregados de cualidades y conectores, sustituciones léxicas, simplificación en la designación, desplazamientos o traslaciones semánticas, articulación entre oraciones o párrafos, cambios en la progresión temática**. Todas estas transformaciones están al servicio de la producción de un resumen que exprese las relaciones lógicas que se presentan en el texto de referencia.

b) Estrategia global de selección

Los niños que hacen uso de esta estrategia reducen el texto-fuente escogiendo ciertos elementos, pero sin introducir marcas propias. Este es el caso de Natalia (6º grado):

“La conquista española

Algunos pueblos eran pacíficos y otros guerreros. Algunos grupos fueron sometidos fácilmente mientras que otros ofrecieron gran resistencia a los conquistadores.

Muchos aborígenes del Noroeste, especialmente los calchaquíes lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión. Para evitar los alzamientos, los españoles trasladaron a grupos de indígenas y a tribus a zonas alejadas de su lugar. Otros pueblos aborígenes pacíficos como los matacos fueron fácilmente dominados y obligados a trabajar en beneficio de los españoles.

Una de las causas del triunfo de los blancos fue el uso del caballo. También usaron perros adiestrados para perseguir a los aborígenes. Los españoles utilizaron armas de fuego, desconocidas para los aborígenes. Los indios usaban armas conocidas por los conquistadores arcos flechas, lanzas.”

En esta selección se mantiene el orden de mención del texto de referencia no apareciendo deducciones explícitas ni sustituciones léxicas.

Desde el punto de vista lingüístico podemos interpretar que esta estrategia “literal” está relacionada con la “citación”. Blanche-Benveniste (1992) ha estudiado cómo los debutantes en el lenguaje escrito recurren a ella como garantía de autenticidad, a título de precaución para evitar todo tipo de riesgo. A esto se le suma que el texto histórico contiene datos de referentes puntuales –cantidades, tiempos, lugares– que requieren ser conservados y esto puede conducir a una reproducción fiel del contenido informativo (Teberosky, 1992).

La conquista española...

Algunos pueblos eran pacíficos y otros guerreros. Algunos grupos fueron sometidos fácilmente mientras que otros ofrecieron gran resistencia a los conquistadores.

Muchos aborígenas del Noroeste, especialmente los calchaquíes lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión. Para evitar los alzamientos, los españoles trasladaron a grupos de indios y a tribus a zonas alejadas de su lugar.

Otros pueblos aborígenas pacíficos como los matas fueron fácilmente dominados y obligados a trabajar en beneficio de los españoles.

Una de las causas del triunfo de los blancos fue el uso del caballo. También usaron perros adiestrados para perseguir a los aborígenas.

Los españoles utilizaron armas de fuego, desconocidas para los aborígenas. Los indios usaban armas conocidas por los conquistadores: arcos, flechas, lanzas.

Desde el punto de vista cognitivo, la estrategia de selección da cuenta de una actividad del sujeto sobre las ideas del texto que supone un proceso de diferenciación y jerarquización. Sin embargo, el peligro en este caso es considerar que el alumno ha comprendido los conceptos que transcribió en su texto, llegando a valorar su interpretación como aceptable, cuando lo que probablemente estemos evaluando sea una excelente capacidad de reproducción. La literalidad no implica necesariamente comprensión (Velázquez y otros, 1988).

Es por esta razón, que este dato deberá ser completado con el obtenido en el recuento oral realizado por el alumno en la entrevista clínica.

c) Estrategia local: supresión, sustitución y/o agregado

Los niños que para resumir utilizan esta estrategia no trabajan con la totalidad del texto-fuente sino que operan a nivel de las palabras, frases u oraciones, realizando sustituciones, supresiones y/o agregados. Veamos el texto de Melina de 4º grado, en el que expresamente hemos subrayado las sustituciones realizadas:

"La conquista española

Nuestro país estaba lleno de indios que vivían diferente. Algunos tranquilos y otros guerreros. Por eso ciertos grupos fueron fácilmente dominados los otros dieron una resistieron a los españoles. Muchos indios del NOROESTE, en especial los calchaquíes, pelearon y se estuvieron en un estado guerra más de 100 años. Tribus enteras fueron trasladadas a zonas alejadas de su lugar. Una tribu llamada Quilmes fue trasladada desde Tucumán a Bs As desde ahora hay

un partido llamado Quilmes y es de esa tribu. Una tribu como los matacos fueron dominado a trabar para los españoles. Los indios usaron para ganar los caballos por la velocidad y los perros adiestrados para perseguir. Los españoles tenían armas de fuego que no conocían los indios. Y los indios, tenían armas que los españoles conocían. Los españoles tenían miedo a los venenos y emboscadas."

MELINA

La conquista española

Nuestro país estaba lleno de indios que vivían de caza. A los españoles les gustaban los indios que vivían de caza. Por eso estos grupos fueron fácilmente dominados por los españoles. Muchos indios del norte y del este, en especial los calchaquinos, fueron trasladados a zonas azucaradas de su lugar. Una tribu llamada Quilmes fue trasladada desde Tucumán a Bs. As. desde ahora hay un partido llamado Quilmes que es de esa tribu. Una tribu como los matacos fueron dominados a trabar para los españoles. Los indios usaron para ganar los caballos por la velocidad y los perros adiestrados para perseguir. Los españoles tenían armas de fuego que no conocían los indios. Y los indios tenían armas que los españoles conocían. Los españoles tenían miedo a los venenos y emboscadas.

Como podemos notar, esta alumna produce una importante cantidad de sustituciones tanto léxicas (de carácter sinonímico) como sintácticas (de voz activa a pasiva). Aunque no trabaja con la totalidad de las ideas del texto, estas marcas lingüísticas dan cuenta de todo un proceso de construcción del significado a nivel local. Las sustituciones no son azarosas, sino que intentan "decir con otras palabras" el sentido adjudicado a las partes del texto. Este sentido está relacionado con el campo semántico del texto: de todos los significados posibles de una palabra, Melina selecciona el que tiene una vinculación con el significado global. Sin embargo, su trabajo se limita, en todos los casos a realizar una correspondencia con lo expresado localmente en el texto-fuente.

La totalidad de las estrategias analizadas ponen en evidencia que la tarea de resumir no es azarosa en los niños, sino que hay una "lógica" en su producción. Charolles (1991) señala que el resumen enfrenta a los sujetos a un "contrato de fabricación" de un texto regido por las siguientes reglas: 1) ser más breve que el original; 2) tener información fiel; y 3) ser formalmente diferente.

Efectivamente, todos los resúmenes de los alumnos son más cortos que el texto-fuente, lo que supone que hay una idea de resumen como **reducción del texto de referencia**. Por otro lado, todos los alumnos intentan **ajustarse al texto original**, ninguno realiza un comentario del mismo. Pero este "ajuste" es entendido por algunos como "literalidad", lo que les exige utilizar las palabras del autor, mientras que otros lo consideran como un "trabajo explicativo", lo que los conduce a introducir marcas lingüísticas propias que van desde la sinonimia hasta la reorganización textual.

Estos dos hechos evidencian que los niños tienen en cuenta la doble exigencia de un resumen: la condensación y la fidelidad al contenido, con las contradicciones que la simultaneidad de ambas exigencias pueden llegar a producir (Charolles, 1991).⁶

Pero aunque este doble propósito es común a todos los niños, la **lógica con que transforman el significado** para lograrlo es diferente. Algunos trabajan a nivel global, centrándose en el texto como un todo, mientras que otros restringen su acción a los elementos macroestructurales. Parecería que para algunos alumnos resumir es "explicar con mis palabras el significado de todo el texto", para otros es "elegir lo más importante", mientras que para otros es "sacar palabras" o "cambiar palabras por otras que quieran decir lo mismo".

Aunque el fenómeno de centración en los aspectos locales del texto no fue estudiado en la actividad de resumen, sí fue hallado en estudios sobre la producción escrita en los niños. Los investigadores sostienen que los más pequeños controlan sus escritos a nivel de la frase o de la cláusula sin un control central. Es el suceso anterior el que determina el siguiente y no el tema o macroestructura el que organiza la exposición de los sucesos (Karmiloff Smith, 1985; Schneuwly, 1992; Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky, 1992).

Finalmente, es interesante señalar que el uso de cualquiera de las estrategias mencionadas no es garantía de que el sujeto arribe a un resumen coherente en relación con el texto original. De ahí la necesidad de profundizar en nuestro segundo interrogante: ¿qué problemas encuentran los alumnos cuando tienen que reconstruir la coherencia global del texto-fuente?

2) La coherencia de los resúmenes

En el modelo planteado por Van Dijk, las macrorreglas conducen a la construcción de la coherencia global del texto-fuente. En el estudio de los resúmenes de los alumnos, las estrategias globales –en contra de lo previsto– no necesariamente llevan a la producción de textos coherentes.

Producir un resumen escrito exige mantener una doble coherencia: a) la que proviene de la reconstrucción del significado del texto base en su comprensión y b) la coherencia interna necesaria en la producción del resumen en tanto texto, dato muy ligado a su cohesión.

⁶ Estas contradicciones serán analizadas en las entrevistas clínicas donde se ponen explícitamente de manifiesto.

Hemos considerado como indicador de coherencia la posibilidad de presentar el concepto central del texto: la idea de conquista. Esto implica una identificación clara de los agentes (españoles y aborígenes) y de la relación causa-consecuencia (privilegio de las estrategias exitosas de los primeros en detrimento de las de los segundos).

La coherencia es una compleja red de factores tanto lingüísticos como cognoscitivos. En relación con estos últimos, investigaciones realizadas en el dominio de las ciencias sociales dan cuenta de que los niños se aproximan a los conceptos de esta disciplina a partir de los significados que ellos han construido, tanto en sus experiencias sociales como en el contacto con las informaciones recibidas del mundo. Esos significados muchas veces presentan "distorsiones" o "deformaciones" con respecto a las concepciones de los adultos. Carretero, Pozo y Asencio (1989) señalan que, en muchas ocasiones, los problemas de lenguaje no sólo son problemas de lenguaje: también indican dificultades cognoscitivas más globales que impiden su correcta utilización. En el caso de los conceptos de ciencias sociales, no se trata únicamente de que el alumno conozca el término sino también de los atributos que para él tenga ese término y de la relación que establezca entre esos atributos.

Sin embargo, las relaciones que el sujeto provee al texto no son solamente de naturaleza conceptual, sino también lingüística. Otro conjunto de investigaciones referidas a la interpretación de los mecanismos de cohesión textual expresan que "los elementos retomados del texto y el tipo de relaciones que se establecen entre ellos varían a lo largo del nivel de desarrollo de los niños" (Pellicer y Vernon, 1993). Es por eso que las dificultades en la comprensión del texto no sólo pueden provenir de ignorar el significado de las palabras sino de no lograr desentrañar las relaciones lingüísticas entre ellas" (Kaufman, 1993).

Hemos clasificado los resúmenes en tres categorías: los **totalmente coherentes**, los **parcialmente coherentes** y los **no coherentes**. Nos han interesado particularmente los dos últimos porque consideramos que el análisis de las dificultades que los alumnos encuentran a la hora de construir la coherencia global de un texto, nos aportará interesantes elementos para pensar en la intervención didáctica.

Resúmenes totalmente coherentes

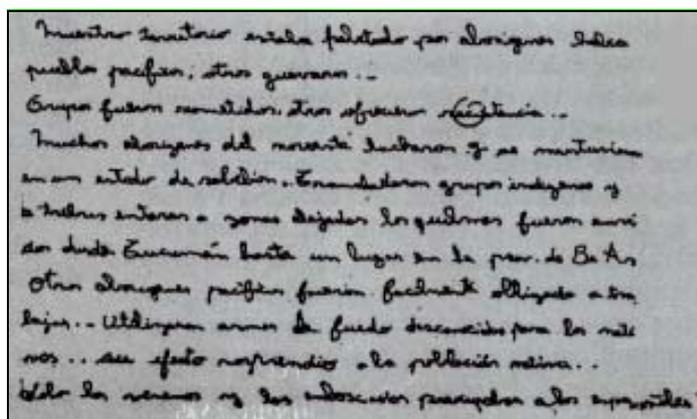
Son aquellos que han mantenido los elementos semánticamente centrales guardando las relaciones causales expresadas en el texto base, como sucede en los resúmenes de Alejandro y Mariano presentados anteriormente.

Resúmenes parcialmente coherentes

Son los que contienen ambigüedades y tergiversaciones locales que no afectan sustancialmente el concepto central. A pesar de que ambas dificultades se presentan frente a diferentes elementos del discurso, nos centramos –como ya hemos señalado– en el tratamiento de los agentes y de las relaciones causales porque son los referentes esenciales del texto de ciencias sociales analizado.

-La ambigüedad en relación con los agentes, está claramente representada en el texto de Matías, 6º grado:

"Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes había pueblos pacíficos, otros guerreros. Grupos fueron sometidos, otros ofrecieron resistencia. Muchos aborígenes del noroeste lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión. Trasladaron grupos indígenas y a tribus enteras a zonas alejadas los quilmes fueron enviados desde Tucumán hasta un lugar en la prov. de Bs.As. Otros aborígenes pacíficos fueron fácilmente obligados a trabajar. Utilizaron armas de fuego desconocidas para los nativos. su efecto sorprendió a la población nativa. Sólo los venenos y las emboscadas preocupaban a los españoles."



Realizó una selección, pero no nombró al español hasta el final del texto. La ambigüedad es un fenómeno que parece estar vinculado con la dificultad de establecer la distancia necesaria entre el resumen y el texto-fuente. Es como si Matías considerara que son una sola cosa, sin lograr percatarse de que si el destinatario sólo leyera su resumen, lo encontraría poco comprensible.

La **tergiversación en relación con los agentes**, se expresa cuando un mismo agente es presentado como si se tratara de diferentes personajes. Esta distorsión está relacionada con la dificultad de identificar la directriz de las líneas que conforman la red referencial. Si analizamos en el texto-fuente esta red referida al "indio", encontramos:

"Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes que tenían formas de vida diferentes. **Algunos pueblos** eran pacíficos y otros eran guerreros. Por eso **ciertos grupos** fueron sometidos fácilmente mientras que **otros** ofrecieron gran resistencia a los conquistadores."

Aquí el mismo referente está expresado con marcas lingüísticas muy diferentes: un individual ("aborígenes") y dos colectivos ("pueblos" y "grupos"). La extensión de estos últimos está limitada por dos indefinidos "algunos" y "ciertos". A través de estas marcas, el fragmento expresa una clasificación con inclusiones jerárquicas: no son "todos" sino una "parte" de los aborígenes los que tienen el atributo de pacíficos. Y de éstos "algunos pueblos", "ciertos grupos" fueron sometidos fácilmente. Muchos niños como

José Luis (6º grado), no logran establecer las taxonomías expresadas en el texto base, al no seguir esta cadena de relaciones referenciales:

“Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes. **Los** pueblos eran pacíficos y **otros** eran guerreros. Mientras que **otros** ofrecieron gran resistencia a los españoles.”

En vez de incluir en la clase de aborígenes las dos subclases (pacíficos y guerreros), presenta cuatro categorías diferentes de pueblos: “aborígenes”, “pueblos pacíficos”, “guerreros” y “los que ofrecieron resistencia”.

En cuanto al “español”, las tergiversaciones más frecuentes tienen que ver, fundamentalmente, con la dificultad de identificarlo cuando es presentado en el texto base con sinónimos (blanco, jinete, conquistador). Muchos alumnos de 4º grado, como Martín, al reemplazar “blanco” escriben:

“los **indios** usaban los caballos para tener más velocidad”.

La interpretación de la sinonimia exige conocimientos extratextuales. En este caso, muy posiblemente el “error” se deba a que para los niños el caballo forma parte de nuestro territorio y siempre estuvo en él. Esta traslación de los hechos actuales para interpretar los del pasado fue estudiado como uno de los rasgos característicos de los conceptos históricos construidos por los niños. Daniel, también de 4º grado, intenta conciliar su conocimiento – al caballo lo usaba el indio– con lo que el texto base menciona, arribando a la siguiente “solución de compromiso”:

“A los caballos los **usaban** los indios pero **no eran de ellos**”.

La **ambigüedad en la relación causal** se manifiesta cuando en los resúmenes se oponen las estrategias de los indios y de los españoles, pero no se explicita que estas diferencias tienen como consecuencia la conquista. En estos casos, no podemos descartar que quizás los alumnos consideren banal plantear lo que ya se conoce: se sabe que los españoles vencieron, por lo tanto, para qué escribirlo. “La obviedad, lo que se sabe pero no se dice, puede ser un factor explicativo de omisión de partes importantes.” (Tolchinsky, 1992). Por otro lado, como ya hemos señalado, el texto-fuente tampoco expresa claramente esta relación.

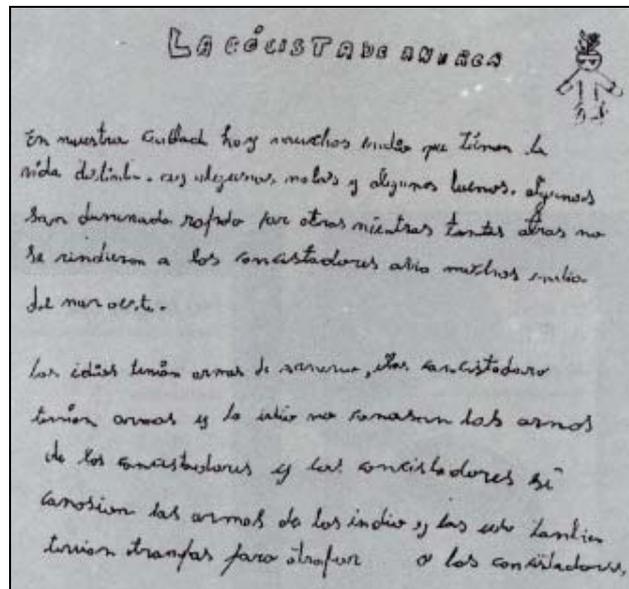
Resúmenes no coherentes

Son aquellos que o bien, al emplear las estrategias globales, presentan en forma tergiversada el concepto de conquista, o bien al trabajar sólo con estrategias locales, terminan en un producto inconexo.

En el primer caso, la distorsión se manifiesta en el privilegio de las posibilidades de lucha de los indios en detrimento de las de los españoles. Estos resúmenes ponen en evidencia que el hecho de utilizar una operación global no es garantía de coherencia porque puede suceder, como en este caso, que en vez de seleccionar las partes esenciales se elijan los aspectos catalíticos del texto. Usar una macrorregla exige tener un criterio para distinguir ciertos aspectos como prioritarios y como accesorios otros. Si este

criterio no existe, no es una macrorregla porque de la totalidad no se arriba a un resumen coherente con el texto-fuente.

Esta tergiversación no sólo se presenta en la selección sino también en la integración, como vemos en el resumen de Hernán, 4º grado:



"La conquista de América

En nuestra ciudad hay muchos indio que tienen la vida distinta. hay algunos malos y algunos buenos. algunos son dominado rápido por otros mientras tantos otros no se rindieron a los conquistadores había muchos indio del noroeste.

los indios tenían armas de veneno, y los conquistadores tenían armas y los indio no conocían las armas de los conquistadores y los conquistadores sí conocían las armas de los indios y los indio también tenían trampas para atrapar a los conquistadores."

Presenta marcas de su trabajo constructivo sobre el texto. La clasificación de los indígenas pone en evidencia que él interpreta las categorías desde su concepción moral: el "guerrero" es "malo" y el pacífico es "bueno". Esta tendencia de situar el "análisis" sobre una referencia moral es también un rasgo característico del modo en que se aproximan los niños a los conceptos sociales.

Pero la tergiversación que afecta a la relación causal se encuentra en el siguiente fragmento: "algunos son dominado rápido por otros mientras tantos otros no se rindieron a los conquistadores había muchos indios del noroeste."

Hernán sustituye el conector de oposición del texto base "mientras que" por "mientras tantos", lo que hace que en vez de crear un contraste en las consecuencias exprese la simultaneidad de las acciones. Por otro lado, yuxtapone a la proposición: "otros no se rindieron a los conquistadores", la siguiente: "había muchos indios del noroeste". Esta última aparece como un argumento que parece explicar que la numerosidad de estos últimos fue causa de la imposibilidad de conquistarlos.

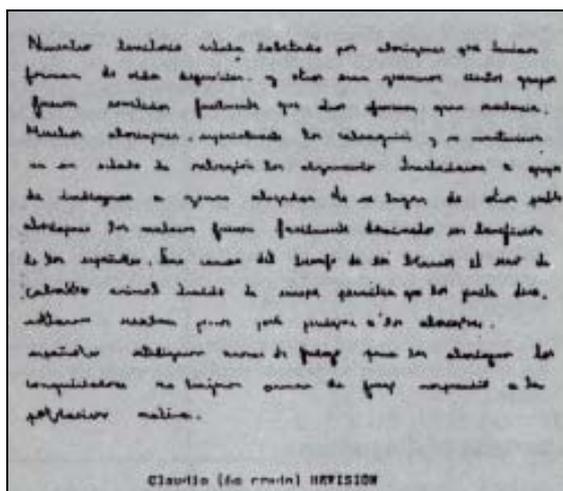
En este fragmento, Hernán no tiene en cuenta ni los signos de puntuación ni el cambio de párrafo del texto-fuente. Ambos elementos, junto con la supresión y/o sustitución de los conectores, han jugado un papel muy importante en las tergiversaciones halladas en las diferentes producciones de los alumnos.

Por último, los productos inconexos están vinculados al uso de la estrategia local de supresión. Claudio, 6º grado, realiza el siguiente resumen:

“Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes que tenían formas de vida diferentes. y otros eran guerreros ciertos grupos fueron sometidos fácilmente que otros ofrecieron gran resistencia. Muchos aborígenes, especialmente los calchaquíes y se mantuvieron en un estado de rebeldía los alzamiento trasladaron a grupos de indígenas a zonas alejadas de su lugar de otros pueblo aborígenes los matacos fueron fácilmente dominado en beneficio de los españoles. Las causas del triunfo de los blancos el uso de caballo animal traído de europa permitía que los jinete desarrollaran usaban perros para perseguir a los aborígenes. españoles utilizaron armas de fuego para los aborígenes los conquistadores no trajeron armas de fuego sorprendió a la población nativa.”

Omite palabras o grupos de palabras en forma arbitraria sin control sobre el significado, como si buscara reducir el texto copiando fragmentos del mismo. En su producto ha eliminado lo más importante de un texto: la relación entre los elementos.

Recapitulando, las dificultades en la construcción de la coherencia tienen que ver con la ambigüedad, la tergiversación y la centración en los aspectos locales del texto. Cada uno de estos problemas es de naturaleza diferente.



La **ambigüedad** evidencia la limitación de establecer un cambio en la posición enunciativa del escritor (Teberosky, 1990). Salir del lugar de lector del texto-fuente para ser productor de su resumen, lo que lleva a tener en cuenta la otra situación de lectura: la de su propio texto.

La **tergiversación** tiene que ver con los conocimientos extratextuales –tanto del dominio disciplinar como lingüístico– que el sujeto pone en juego en la interacción con el texto-fuente para construir su significado.

Y la **centración en los aspectos locales** del texto se debe a la imposibilidad de construir su significado global, como hemos visto en el análisis de las estrategias. Esta falta de control central “hace que el niño no perciba la **onda expansiva** que a veces produce el cambio de una expresión en el sentido total del texto” (Tolchinsky, 1992).

Reflexiones finales

Se hace evidente que la tarea de resumir un texto exige una actividad complementaria entre la lectura y la escritura. En el acto lector es necesario reconstruir las relaciones que se encuentran en el texto-fuente. En el acto escritor es esencial coordinar el significado construido con la forma lingüística superficial, es decir, con la organización que se dará el propio texto.

Simultáneamente, el sujeto debe cumplir con el “contrato de fabricación” del resumen: éste debe ser breve, fiel y original.

Los alumnos frente a esta compleja tarea utilizan una “lógica” en la que intentan ajustarse al texto-fuente condensando y/o reformulando su significado, algunos a nivel global y otros a nivel local. La construcción de este significado depende tanto de las posibilidades de conceptualización en el dominio específico de conocimiento que el texto trata, como de la interpretación de las marcas lingüísticas que expresan su coherencia a nivel superficial.

Estas evidencias contrastan con lo planteado desde una concepción tradicional, según la cual, como ya lo hemos enunciado en la introducción, todos los resúmenes obtenidos del mismo texto-fuente deberían ser iguales. En esta postura tradicional –que se corresponde con el empirismo– la “objetividad” está garantizada por una imposición del objeto sobre el sujeto, mientras que en una postura interactiva –que para nosotros se corresponde con una concepción constructivista– la “objetividad” depende de una mayor actividad del sujeto sobre el objeto.

Esta reflexión también nos pone en alerta en relación con el “método del subrayado de las ideas principales”. Evidentemente, éste no asegura que el lector sea capaz de reconstruir esas ideas. Como ya hemos señalado, la reproducción fiel no es garantía de comprensión. A esto se le suma que, a veces, las ideas principales están implícitas en el texto (Lerner, 1985).

Sin embargo, hay niños que han logrado utilizar el resumen como medio de organización y selección del contenido informativo. Han podido captar la planificación del autor del texto-fuente, su intencionalidad (Bernárdez, 1982) y esto les ha servido para confrontar sus ideas previas con esta información. Este éxito en la producción de resúmenes en algunos alumnos nos indica que puede existir **un importante espacio para la influencia educativa.**

Desde el punto de vista didáctico hemos aprendido en esta investigación que para que los alumnos puedan construir un resumen coherente que les permita avanzar en la conceptualización de los contenidos escolares, es importante una intervención que medie entre ellos y el texto base.

Por un lado, el análisis previo del texto-fuente por parte del docente, puede permitir anticipar las dificultades que los alumnos encontrarán a la hora de interpretarlos.

Por otro lado, nos parece interesante el tiempo de intervención que se crea entre el primer resumen y su revisión. Las primeras producciones de los alumnos pueden dar pistas al grupo acerca de las estrategias diferentes que fueron usadas para reducir el texto, de los aspectos prioritarios que cada uno pudo seleccionar y de las ambigüedades y/o tergiversaciones que se produjeron en este trabajo.

Esta reflexión conjunta es la que podría conducir a la profundización de los conceptos, tanto disciplinares como lingüísticos, necesarios para permitir que la relectura del texto-fuente y la revisión del resumen inicial alcancen su mayor productividad.

La tarea escolar de resumen no es una prueba de memorización. El que resume puede en todo momento volver sobre el texto original, releerlo total o parcialmente y controlar paso a paso las decisiones que toma cuando elige eliminar o reformular tal o cual pasaje (Charolles, 1991). Es una actividad que se vincula con la "función epistémica de la escritura" que -a diferencia de la inmediatez de la oralidad- brinda la posibilidad de una planificación y reelaboración para establecer nuevas relaciones y profundizar en el conocimiento.

Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento a Ana María Kaufman, María Elena Rodríguez, Beatriz Aizemberg y Tamara Kamenzain por las lecturas y sugerencias realizadas a las primeras versiones de este artículo y al Prof. Antonio Castorina por el apoyo permanente al trabajo de investigación.

Referencias bibliográficas

- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) **The psychology of written composition**. New Jersey, Hillsdale.
- Bernárdez, E. (1982) **Introducción a la lingüística del texto**. Espasa-Calpe.
- Blanche-Benveniste, C. (1982) "L'image de la norme linguistique propre aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne." En **Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen**. IME/ICE.
- Carretero, M.; J. Pozo y M. Asensio (1989) **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid, Visor.
- Charolles, M. (1991) **Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'elaboration**. Pratiques N° 72.
- Karmiloff-Smith, A (1985) "Language and cognitive processes from a developmental perspective". En **Language and cognitive processes**, 1, citada por Tolchinsky, L. (1992).
- Kaufman, Ana María (1993) "Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos." En **Lectura y Vida**. Año 14, 1, 27-41.
- Lerner, Delia (1985) **Lectura en niños alfabetizados**. D.E.E., O.E.A.
- Pellicer, A. y S. Vernon (1993) "Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles." En **Lectura y Vida**, Año 14, 2, 5-12.
- Pozo, J. y M. Carretero (1984) "¿Enseñar historia o contar "historias"? Otro falso dilema." En **Cuadernos de Pedagogía**, 111.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." En **Infancia y Aprendizaje**, 58.
- Schneuwely, B. (1992) "La concepción vigotskiana del lenguaje escrito." En **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 16.
- Teberosky, Ana (1990) "Lenguaje escrito, alfabetización y estrategias de aprendizaje." En **Infancia y Aprendizaje**.
- Teberosky, Ana (1992) **Aprendiendo a escribir**. ICE-HORSORI.
- Van Dijk, Teun (1983) **La ciencia del texto**. Paidós.
- Van Dijk, Teun (1990) **La noticia como discurso**. Paidós.
- Velázquez, Ugalde, García, Vernon (1988) **La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura**. SEP-O.E.A.