



Estrategias resuntivas en el aula heterogénea

Resumptive strategies in the heterogeneous classroom

Fecha de recepción:

19/05/2023

Fecha de aceptación:

29/07/2023

Palabras clave:

enseñanza,
escritura,
resumen,
inclusión, nivel
secundario,
estrategias
resuntivas, aula
heterogénea

Keywords:

*teaching, writing,
abstract,
inclusion, high
school level,
resumptive
strategies,
heterogeneous
classroom*

María Cecilia Gaiser

Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
mariaceciliagaiser@yahoo.com.ar

Resumen

Entendemos que la instrucción formal de determinados géneros escolares aporta a la cognición. En este marco, nos proponemos ofrecer una batería de estrategias didácticas para abordar el género resumen ya que: es de circulación escolar; permite diagnosticar, analizar y evaluar tanto la lectura como la escritura; funciona como estrategia de aprendizaje y como técnica de estudio y habilita la producción de otros géneros. Relevamientos informales previos revelaron que es un género de amplia circulación discursiva, pero de escasa o nula enseñanza. En este contexto, el aula heterogénea de la escuela secundaria actual, exige su enseñanza explícita y sistemática, la presentación de ejemplos modélicos y modos de proceder para su realización, resoluciones colectivas y acompañamiento en el proceso de aprendizaje para, gradualmente, lograr el trayecto de la heteronomía a la autonomía en su producción. Asimismo, demanda flexibilidad en los tipos de resoluciones, plasticidad vinculada con la elaboración de estrategias diversas y de formas resuntivas alternativas en función de la diversidad de capacidades del grupo clase.



We consider that formal instruction of certain school genres contributes to cognition. Having this in mind, we aim to offer a set of didactic strategies to address the abstract genre since: it is a popular genre at school; it allows to diagnose, analyse and assess both reading and writing; it works as a learning strategy and a studying technique; and it enables the production of other genres. Previous informal surveys showed that it is a genre of wide discursive circulation, but of little or no teaching. In this context, the heterogeneous classroom of current High School, requires the explicit and systematic teaching of this genre, the presentation of exemplary models and ways of proceeding for their realization, collective resolution and tuition in the learning process to gradually achieve the path from heteronomy to autonomy in its production. Likewise, it demands flexibility in the types of resolutions, plasticity linked to the development of diverse strategies and alternative resumptive forms attending to the diversity of capabilities within the class group.

Estrategias resuntivas en el aula heterogénea

El estudiante destacado no podía pensar de otra manera que era como pensaban la casi totalidad de sus maestros y sus propios padres, porque ellos también, maestros y padres, habían sido educados al toque de la misma campana.
(Arturo Jauretche, *en De memoria. Pantalones cortos, sobre su propia experiencia*).

Incluso en la práctica tradicional cotidiana, los alumnos aprenden de todos modos contenidos similares y otros diferentes a pesar de los intentos

de enseñarles lo mismo a todos (Anijovich, en *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*).

Enseñar a escribir en el aula diversa

Superado el paradigma de la pedagogía homogeneizadora que se mantuvo estable hasta casi finales del siglo XX, se instaló en el discurso educativo la necesidad pedagógico-didáctica de atender las diferencias entre las alumnas y los alumnos ya que, en palabras de Camilloni (2016) “es uno de los más significativos recursos para emplear en la batalla contra la discriminación formal, institucionalizada en la escuela, en la casa, en la sociedad” (p. 15). Este nuevo paradigma pone el foco en que las niñas y los niños ingresan en la escuela con capitales culturales diferentes, contruidos en el seno de sus familias y en los ámbitos primarios de socialización, hecho que se transforma en un punto de inflexión para la educación formal que se instaura como inevitablemente diversa. En tal sentido, Perrenoud (1990) sostiene que si se brinda “la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, solo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten” (p. 234). En este marco, según Rebeca Anijovich (2016) la focalización en la diversidad educativa “encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas” (p. 24). Esta misma autora sostiene que:

Todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque sociohumanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad (Anijovich et al, 2004, p. 25).

En la Argentina, a partir de la obligatoriedad del ciclo secundario implementada desde el 2006 con la promulgación de la Ley de Educación Nacional, la heterogeneidad de saberes y procedencias culturales y sociales en la matrícula escolar es un denominador común. A esa característica se suma el contexto de pospandemia: dos años de virtualidad y escasos o nulos lazos pedagógicos de miles de estudiantes secundarios derivaron en vínculos erráticos y lábiles con el conocimiento y con los procesos de lectura y de escritura. En este contexto, la tarea de enseñar a escribir en el aula constituye, entonces, un imperativo más evidente aún porque la educación escolar es la encargada de proveer las habilidades para “desplegar por completo las potencialidades de las personas, para que puedan vivir y participar plenamente en una sociedad democrática, para ocupar, con plenos derechos, determinados roles y estatus en ella, y para ingresar y permanecer de modo activo en el mercado laboral” (Camilloni, 2016, p. 15).

Desde esta perspectiva, entendemos que la instrucción formal en determinados géneros escolares o conceptuales aporta a la cognición en tanto representaciones formales de saberes letrados en la memoria de los sujetos (Goodman, 1996; Marín, 1999; Mateos, 2001; Van Dijk, 1996). En tal sentido, seleccionamos el resumen puesto que, en primer lugar, se trata de un género presente tanto en el discurso escolar como entre los contenidos a enseñar de las diversas propuestas curriculares. En segundo lugar, sus características formales de brevedad y concreción, lo convierten en un formato viable para la escritura en el aula. En tercer lugar, su enseñanza resulta de mucha utilidad dada su potencialidad didáctica porque permite diagnosticar y analizar la capacidad de los y las alumnas y alumnos para, por un lado, comprender las ideas principales, captar el esquema organizador del texto y la jerarquía de la información y, por otro, sus destrezas para redactar un nuevo texto, coherente, cohesivo, con menor densidad informativa y claro, en suma, habilita para evaluar de manera integral tanto el proceso de lectura como el de escritura. En cuarto lugar, se configura como un género con potencial metacognitivo porque funciona como estrategia de aprendizaje y como técnica de estudio al facilitar el uso posterior de los textos leídos para estudiar en

caso de evaluaciones, para elaborar informes de lectura, para exponer un tema, etc.

Asimismo, este género habilita la transferencia de saberes letrados para la escritura de otros ya que exige mantener la superestructura y progresión informativa del texto fuente. Resulta, en consecuencia, una especie de prototexto para la producción de otros géneros más complejos (ponencias, informes de lectura, reseñas, periodismo de investigación, comparación de fuentes). Por tales razones, su enseñanza y aprendizaje constituyen una tarea desafiante y potente ya que se trata de un género conceptual que habilita el pasaje a la producción de otros discursos de mayor complejidad y, de manera complementaria, la producción de estos formatos más complejos, depende del dominio del género escolar y académico resumen.

La presunción de enseñanza

Hoy en día, no se discute que, en términos didácticos, el resumen es uno de los medios más directos para comprobar la comprensión textual global ya que durante su elaboración se ponen en juego, por un lado, estrategias cognitivas vinculadas a la lectura y jerarquización de la información y, por otro, reflexiones metalingüísticas, relacionadas con la textualización y las operaciones de revisión de lo escrito.

No obstante, relevamientos informales previos demuestran que, si bien se trata de un género textual que se presume de amplia circulación y uso en el nivel medio estamos frente a una conjetura falaz porque los datos ponen en evidencia una escasa o nula enseñanza. Es decir, en el caso de que las y los docentes soliciten la elaboración de resúmenes, dan por supuesto de que las alumnas y los alumnos conocen y dominan las estrategias para realizarlos; en consecuencia, no enseñan a resumir, como exponemos a continuación.

Las y los estudiantes consultados refieren que, en su recorrido educativo por el nivel medio, las prácticas de resumen no eran habituales. Varios coinciden en que se trataba de escritos de índole personal que

elaboraban como método de estudio individual y por propia voluntad para los exámenes pero que no eran ni solicitados ni corregidos por las o los docentes: “En mi recorrido por la secundaria realice pocos resúmenes, fueron con fines de estudio personales, ninguno fue corregido por algún docente” (L. 2022); “Las prácticas de resúmenes obtenidas en el nivel secundario eran solo con el fin de estudiar para un examen. Estos resúmenes no los corregían los profesores, ni se les daba énfasis” (M. 2022); “No teníamos las herramientas suficientes y tampoco se trabajaba demasiado en ese aspecto, si realizaba resúmenes eran por cuenta propia para estudiar y los profesores no corregían” (M. 2022); “Los resúmenes que realicé en la secundaria fueron por decisión propia, me sirvieron como métodos de estudio pero nunca me pidieron y corrigieron las recopilaciones” (F. 2022);

En el nivel secundario y a través de mi recorrido por la universidad las prácticas en cuanto a resúmenes se limitaron a producciones personales que no eran corregidas por profesores. Consistían en textos de uso personal utilizado como herramienta de estudio para instancias de evaluación o como ayuda memoria en el proceso de aprendizaje (E. 2022).

Durante mi recorrido por la secundaria fueron pocas las veces que realicé resúmenes como tal [...] El único objetivo con el que siempre realicé resúmenes fue el de facilitar mi método de estudio, tener la información ordenada en un solo lugar me ayudaba mucho a entender lo que ya había leído. Nunca fueron corregidos por docentes porque nunca pidieron que entregara uno (C. 2022).

Tanto en mi recorrido en el secundario como en la universidad los resúmenes que he realizado fueron con el objetivo personal de estudiar. Estos resúmenes no me los pedían mis profesores, por lo tanto no eran corregidos ni obtenía devoluciones de ellos (M. 2022).

En el nivel secundario las prácticas de resumen era de una ayuda

para poder guiar a cada uno de qué trataba el tema visto en el momento. Estas prácticas no se veían cotidianamente, no le daban la importancia que corresponde. No eran revisados por los docentes (A. 2022).

En el caso de los que refieren haber tenido alguna práctica de resumen, expresan que fueron básicas y aclaran que fueron solicitadas sin orientación y sin enseñanza, es decir, bajo el presupuesto de que ya conocen y dominan los saberes procedimentales para elaborarla y tienen internalizadas y automatizadas las estrategias resuntivas. A raíz de esta presuposición falaz, pero instalada, las y los docentes, no enseñan a sus estudiantes a resumir, por ende, según ellos manifiestan, elaboran esta clase textual con un formato, reglas y estrategias específicas de modo intuitivo, inconsciente, “natural”: “Nunca había estudiado al resumen como forma textual, por lo que no tenía elementos más que los naturales: la noción de que resumir significa reducir, tratar de escribir siempre un texto autónomo, etc.” (J. 2022); “Me resultó novedoso los procesos que hay detrás de un resumen y el hecho de que muchos de ellos los realizaba de manera inconsciente al momento de elaborar uno (supresión, selección, generalización y construcción)” (C. 2022); “Particularmente, no conocía la metodología para resumir. Entonces me di cuenta de que siempre había resumido mal, y eso no se corregía en el colegio” (J. 2022); “Al comenzar la universidad, me di cuenta de que mi metodología de realizar un resumen estaba mal, ya que a la hora de utilizarlos para estudiar, no me eran útiles” (L. 2022);

Consta de saberes que, como alumna he aplicado antes de manera inconsciente, tomar un párrafo y sustituirlo por su idea global (generalización) u obviar ejemplos y explicaciones extensas (supresión). Poder profundizar en los aspectos teóricos que conllevan estos procesos y ser capaz de clasificarlos me dan como estudiante la capacidad de reconocerlos y poder ponerlos en práctica en futuras producciones (E. 2022).

La información en el documento de cátedra N° 2 que me resultó novedosa fue saber que el resumen tenía una estructura, un orden que se debe cumplir y ciertas estrategias que se deben seguir. Esto puede ser porque en el nivel secundario no se hace hincapié sobre estrategias de estudio (M. 2022).

Asimismo, dado que el resumen no se constituye como objeto de enseñanza y, en caso de ser solicitado, se lo considera como un ejercicio más, casi librado a la voluntad de hacerlo o no, las producciones no son intervenidas por el cuerpo docente, es decir, esos escritos carecen de correcciones, orientaciones y retroalimentaciones que tiendan a mejorar la técnica de resumir, intrínsecamente potente porque integra tanto la comprensión de textos como la producción. En suma, resumir en la secundaria es una tarea aislada, personal y, en caso de ser solicitada, es el resultado de la intuición y el producto carece de retroalimentación por parte del docente: “Los resúmenes pocas veces eran revisados en cuanto a su calidad y contenido, la entrega de estos era cumplir con un ítem más de la evaluación” (G. 2022).

Los resúmenes que realizaba en la secundaria eran corregidos de manera global, es decir, con un “aprobado” o “desaprobado” y no me indicaban cuestiones de puntuación, de cohesión y coherencia, etc. Por este motivo, cuando tuve que resumir para las cátedras universitarias me resultó una tarea difícil de realizar. Sumado a esto, me costó bastante poder integrar los conceptos centrales de los textos y/o autores porque no tenía la práctica suficiente. Tuve que aprender a resumir por mi cuenta y con la práctica (L. 2022).

La consigna final era poder elaborar un breve resumen con nuestras palabras. Si bien no era exigente los trabajos, lo único que buscaban era identificar las ideas principales. Hacia el final de la clase, los trabajos que proponían no eran revisados, se hacía una puesta en común pidiendo a los alumnos que manifiesten la resolución de los trabajos (JV. 2022).

Nuestras prácticas de resumen en el colegio se basaban en “aprender a subrayar” textos siempre, (estos textos nunca tenían conexión con lo visto en las demás materias que teníamos). Su objetivo era ayudarnos para poder prepararnos para los exámenes, es decir, poder acortar la información de los temas que nos daban para fuese más fácil poder estudiar. Estos resúmenes siempre quedaban para nosotros ya que los íbamos haciendo en la clase, por ende, la profesora nunca lo corregía (I. 2022).

Por último, resulta necesario destacar que, por un lado, las y los estudiantes advierten y son conscientes del impacto negativo de la carencia de enseñanza explícita y sistemática de la elaboración de resúmenes y, por otro, rescatan y valoran las prácticas resuntivas cuando son objeto de estudio, como ocurre en la materia Taller I: comprensión y producción de textos del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la UNLPam ya que entienden y comprueban su potencialidad como herramienta para: a) mejorar los niveles de comprensión de los textos, b) desarrollar las prácticas de escritura y c) aprender y estudiar: “Al comenzar el nivel universitario comprendí que el resumen no solo era una herramienta de estudio, sino que también ayudaba en la comprensión de textos complejos” (M. 2022);

En mi paso por la secundaria, no tuve que realizar resúmenes, tampoco los aplique para estudiar. Ahora que estoy en la universidad, veo las consecuencias de no haberlos realizados o haber intentado crear uno, ya que al hacer los primeros resúmenes veo que no me quedan ordenas las ideas principales e incluyo información que no es relevante (L. 2022).

Mis prácticas de resumen en la educación preuniversitaria, e incluso en la universitaria, fue muy vaga; en primer lugar porque si bien durante mi educación secundaria siempre se hizo énfasis en rescatar las ideas principales del texto fuente, nunca se hicieron ejercicios en clase, como se hace en esta materia, para leer el texto juntos y tener una puesta en común para reconocer las ideas principales que

deberían volcarse en un resumen. Ante esta situación, siempre me fue más fácil recurrir a esquemas o mapas mentales como herramienta de estudio ya que sentía que mis resúmenes eran una recopilación de oraciones que rescataba del texto fuente (G. 2022).

Como podemos observar en los relatos de las y los informantes respecto de las prácticas de resumen en el aula de la escuela secundaria, se evidencia que la enseñanza de este género se limita a iniciativas esporádicas, fragmentarias y dependientes de la voluntad docente. En tal sentido, también se corrobora lo que señalan Federico Navarro y Andrea Revel Chion (2013) respecto de que “las prácticas comunicativas [vinculadas con el aprendizaje], predominantemente escritas, suelen ser adquiridas mediante experiencias espontáneas [...] y muy pocas veces explicitadas con fines de enseñanza o, menos aún, curricularizadas” (p. 38). Estos autores agregan, en el mismo sentido, que constituyen una expectativa curricular oculta, ya que se exige, se evalúa, pero no se enseña hecho que implica un problema de segregación en contextos heterogéneos en cuanto al capital cultural de las y los estudiantes.

En este marco, y desde la concepción del aula de secundaria actual como aula heterogénea, se plantea la necesidad de: a) la enseñanza explícita, intencional y sistemática del resumen, b) la presentación de ejemplos modélicos y modos de proceder para su realización, c) la elaboración de resoluciones colectivas y acompañamiento en el proceso de aprendizaje para que, en un proceso de gradualidad creciente, se logre el trayecto de la heteronomía a la autonomía en la resolución de la tarea. Asimismo, los planteos didácticos de enseñanza demandan planificaciones sustentadas a partir de los resultados de las evaluaciones diagnósticas y flexibilidad en los tipos de resoluciones de las tareas de escritura. Esta plasticidad se vincula con la elaboración de baterías de estrategias diversas y alternativas de formas resuntivas en función de la diversidad de capacidades del grupo clase en pos de que la heterogeneidad en los procesos de enseñanza no se convierta en un problema de aprendizaje.

Potencialidad del resumen

En el ámbito general de la educación, se resume para uno mismo (fichas bibliográficas, apuntes de estudio, etc.) pero también para demostrar al docente que se ha leído, comprendido y estudiado un texto. De este modo, el resumen funciona como estrategia de aprendizaje y como técnica de estudio ya que facilitan el uso posterior de los textos leídos para estudiar en las instancias de evaluación, para elaborar informes, o para exponer un tema, entre otros.

A partir de esta potencialidad para ser usados como herramienta de aprendizaje deben cumplir con el requisito de fidelidad. Según Silvestri (1998), como todo ejemplar perteneciente a los “géneros conceptuales”, el tratamiento de la información que se opera en los resúmenes exige fidelidad a los conceptos desarrollados en el texto fuente, “que podrán ser sintetizados, ampliados, relacionados con otras fuentes, pero nunca distorsionados, ya que son ellos el objetivo de aprendizaje” (p. 23). En tal sentido, los resúmenes son, básicamente, una prueba de lectura y de escritura concisa y clara porque resultan una especie de sustituto de los textos originales que deben responder a los requisitos de conservación tanto de la información como de su organización para, de este modo, evocarlos sin necesidad de tenerlos presentes en todo su desarrollo y completud.

En este punto conviene distinguir entre el proceso y el producto. Mientras que la acción de resumir se asocia a los procesos comprensivos y estrategias resuntivas, el resumen como producto es la forma textual a través de la cual se evalúan las capacidades de: a) comprensión, b) producción textual y c) comunicativas porque su elaboración para ser leído por otro implica la proyección de audiencia y la configuración de un “lector virtual” (Roich, 2007). Por su parte, ese producto debe cumplir con las propiedades textuales de: adecuación, economía, proporcionalidad, precisión, coherencia, cohesión y autonomía. (Vasquez, 2010, p. 3). En suma, son útiles porque permiten evaluar la capacidad del estudiante tanto para comprender las ideas principales y captar el esquema organizador del texto como su destreza para redactar un nuevo texto, fiel al original,

pero autónomo.

Las operaciones de reducción y reformulación que exige la elaboración de un resumen (eliminar información cuya ausencia no altera la comprensión, sustituir un segmento del texto fuente por otro más específico, integrar o generalizar información, entre otras) solo pueden resolverse a partir de la comprensión global del contenido del texto, tanto en términos generales (tema) como puntuales (desarrollo del tema en ideas centrales que incorporan información nueva y permiten la progresión temática). Sin embargo, Carlino, 2005) advierte que:

Para producirlo, no es suficiente excluir y conservar partes del texto fuente sino que quien elabora un resumen ha de crear enunciados que no están presentes en el original, a través de procesos de abstracción y generalización, reuniendo varias ideas en una sola que las represente, y también por medio de procedimientos de construcción o integración, para los cuales no suele bastar la información provista en la fuente sino que ha de apelarse a conocimientos propios, dados por sobreentendidos en ella (Van Dijk, 1092). Estas operaciones (suprimir, seleccionar, generalizar, construir) son las que convierten la tarea de resumir en una actividad desafiante cognitivamente porque exigen que el productor tome decisiones acerca de la jerarquía o importancia relativa que concede a los contenidos del texto original, lo cual requiere relacionarlos con lo que ya se sabe (p. 83).

Como ya hemos referido, resumir es una actividad que consiste en reducir determinada información a sus datos fundamentales, en desmedro de detalles accesorios. En el caso de los textos de circulación escolar, los resúmenes tienen características particulares porque la tarea de reducción se ve influida directamente por el nivel de comprensión logrado sobre el texto fuente. De este modo las y los estudiantes podrán elaborar un resumen si antes pudieron resolver una serie de instancias previas: a) decodificar¹ el texto, b) identificar el tema y las ideas centrales que lo desarrollan c) establecer las conexiones necesarias, suficientes y

pertinentes entre ellas, d) interconectarlas con sus saberes previos o, en el caso de ser legos en el tema, traducirlas a situaciones similares archivadas en sus guiones o esquemas de conocimiento y e) comprender el significado global del texto.

En suma, tanto la identificación del tema y de las ideas principales que se abordan para su desarrollo, como la comprensión global del texto constituyen el primer eslabón en el encadenamiento de acciones involucradas en la confección de un resumen, ya que éste “requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales” (Solé, 1992, p. 126). En tal sentido, un resumen es una textualización proveniente de un texto fuente en la que las y los lectoras/as-escriptoras/es han activado operaciones cognitivas para ejecutar la reducción (plano de la comprensión) y reflexiones metalingüísticas para elaborar la composición del nuevo texto (plano de la producción) con el objetivo de obtener uno más breve, coherente y cohesivo, fiel al original (pues debe responder a la estructura y a la jerarquía de las ideas principales del texto fuente) pero autónomo.

Una propuesta probable

En el nivel secundario, si bien se valora el poder epistémico de la escritura y se reconoce que las tareas de resumen constituyen un vehículo necesario para el estudio de las distintas áreas del saber que integran el currículum, la atención sobre su enseñanza y su práctica, como se evidenció en las muestras expuestas, permanece oculta y, en el mejor de los casos, en segundo plano y solo suele ser atendida, de manera muy esporádica y errática, en las clases de Lengua. Esta atomización y reducción a las clases de lengua se debe a que resulta habitual que los docentes de las diversas asignaturas separen el saber disciplinar de la forma en que se comunica (Navarro y Revel Chion, 2013).

Este estado de cosas, en apariencia, presenta un contexto un tanto adverso; sin embargo, puede ser un terreno de posibilidades para reinsertar

la enseñanza de un género de alto impacto en los procesos de aprendizaje y que constituye un contenido transversal a las distintas disciplinas ya que todas necesitan de la lectura de textos, de su comprensión y de su verbalización por escrito en instancias de evaluación. Esto es así porque, de algún modo, toda consigna que apunta a relevar aprendizajes sobre un tema, un concepto, un autor, una teoría, entre otros, constituye una tarea cognitiva que, de manera inherente, implica el uso de alguna estrategia resuntiva.

En virtud de esto, emerge como potente la propuesta de enseñanza de este género que incide de manera directa en el desarrollo de la comprensión, en el marco de los programas de enseñanza interdisciplinaria o por proyectos. Aprender a resumir se puede proponer como contenido de aprendizaje en el aula de lengua en articulación con textos provenientes de alguna de las otras asignaturas escolares. Así, se despeja el obstáculo relativo al desconocimiento o la lejanía respecto de las temáticas que abordan los textos que se proponen para su enseñanza ya que, muchas veces, la posibilidad de realizar un resumen también depende de “la naturaleza del texto fuente, es decir, aquellos [condicionamientos] que tienen que ver con el tipo, el grado de complejidad enunciativa y los contenidos, y cuya importancia en la práctica, muchas veces suele pasar inadvertida” (Albano, Giammateo y Zamudio, 2001, p. 1).² En tal sentido, también es tarea docente reflexionar y analizar respecto del nivel de lecturabilidad, es decir, la facilidad o dificultad con la que un texto puede ser leído y que depende de diversos factores: a) complejidad en la estructura de las palabras (muy largas, con muchas sílabas o con muchos procesos de derivación y/o composición y/o palabras con prefijaciones cultas), b) el vocabulario (la densidad léxica y la terminología específica), c) la sintaxis (oraciones muy extensas y con muchas subordinadas en su interior o que presentan ambigüedad estructural por la sumatoria de construcciones sintácticas) y d) la densidad conceptual o dificultad inherente al tema (Campos et al, 2014).

El nivel de complejidad en la elaboración del género enunciado anteriormente, cuyo resultado es una producción que cumpla con todas las propiedades textuales, se convierte en la expectativa de máxima en

aquellas propuestas didácticas que toman al resumen como objeto de enseñanza. No obstante, entre el objetivo inicial y general de favorecer el desarrollo de los procesos comprensivos y el resultado final de un texto adecuado, proporcionado, preciso, coherente, cohesivo, autónomo y aceptable; emerge un abanico de posibilidades de formas resuntivas intermedias que también implican procesos comprensivos de distinto nivel de profundidad pero que inciden en la mejora del desarrollo de la comprensión textual. Al respecto, Albano et al (2001) expresan que si el objetivo es la comprensión,

(...) resumir es una tarea que puede asumir muy diversos tipos y géneros según las estrategias que se apliquen para su elaboración. Puede conservar el orden lineal del discurso o no, puede organizarse el contenido en diagramas o esquemas conceptuales. También puede mantenerse el léxico original del texto fuente o reemplazárselo por términos más generales o por paráfrasis (p. 1).

Desde esta perspectiva, presentamos la siguiente propuesta relativa a la elaboración de resúmenes como género didáctico producido en el ámbito escolar y que se elabora para aprender y para mejorar las habilidades cognitivas de comprensión.³

Según Marianne Peronard (1994), “el texto resulta un punto de convergencia, pero no necesariamente de coincidencia de las interpretaciones” (p. 82). Esto se debe a que, la presentación de la información por parte del escritor, las orientaciones del docente en la prelectura y los objetivos de lectura claros y explícitos regulan la atención del lector hacia la información importante. En palabras de Cunningham y Moore (1990), “La comprensión se controla, en gran medida, por el objetivo de la actividad” (p. 23) porque orienta en la búsqueda de información concreta en un texto. En tal sentido, tanto el propio texto como las orientaciones a partir de objetivos claros y explícitos, imponen ciertos límites que deben ser respetados y que, por esa misma razón, se convierten tanto en guías en los itinerarios de lectura como en criterios de evaluación.

Un primer acercamiento a la lectura de un texto que será vehículo de aprendizajes de contenidos de determinada asignatura requiere de la enseñanza de estrategias de prelectura (Solé, 1992). En esta instancia, previa al acto de leer, se explicitan los objetivos de lectura y se plantea la exploración del texto. Se trata de un momento útil para, a partir de los paratextos, activar y/o actualizar los conocimientos previos sobre el tema y animar a que las alumnas y los alumnos expresen lo que saben al respecto, ensayen hipótesis de lectura y promuevan preguntas acerca del posible contenido, ya que es habitual que, por un lado, el título enuncie el tema general de la totalidad del texto y, por otro, los subtítulos expresen los subtemas de los apartados que encabezan y sobre los que el texto aportará información. El objetivo de enseñar estas estrategias previas a la lectura apunta a convertir a las y los estudiantes en lectoras y lectores activas/os, es decir, en personas que saben por qué leen, que asumen su responsabilidad ante la lectura y que aportan sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes.

El grueso de la actividad comprensiva y del esfuerzo lector tienen lugar durante la lectura. La etapa de la lectura compartida y guiada por la docente o el docente, es el momento para promover la formulación de predicciones y /o preguntas sobre lo que se está leyendo y sobre lo que queda por leer a modo de implicar a las alumnas y alumnos en un proceso activo de relectura y de control de la comprensión global a medida que leen. También es el momento para aclarar o explicar posibles dudas terminológicas que surjan en el acto lector ya que las palabras no deben convertirse en un obstáculo o barrera para la comprensión. Si esto ocurriera, la docente o el docente debe promover que la alumna o el alumno infiera el significado a partir del contexto y, si esto no es posible, ofrecer la explicación. También es importante que la docente o el docente oriente la interpretación de términos generales utilizados con sentidos específicos o teoría determinada. Por último, la orientación durante la lectura también debe direccionar la atención hacia las relaciones lógicas y semánticas que se establecen entre la información (temporal, espacial, causa-consecuencia, concesión, condicionalidad, etc.).

Asimismo, también durante la lectura resulta potente detectar los

núcleos informativos y elaborar colaborativamente resúmenes orales parciales a medida que avanza la lectura, es decir, recapitular para exponer de manera sucinta lo leído a fin de comprobar que se están articulando las ideas globales del texto para seguir avanzando.

Una vez resuelta la lectura completa y despejados los obstáculos relativos al vocabulario, al contenido y a sus relaciones (en caso de que los hubiere), se puede proponer una relectura en la que se plantee una focalización en la información central de cada segmento o párrafo y retomar pasajes significativos a fin de anclar la atención y establecer un reaseguro comprensivo.

Terminada esta etapa de primera lectura global y relectura detenida con las orientaciones de la docente o el docente para guiar y direccionar la comprensión a los ejes de contenido, se proponen las actividades de poslectura. En esta instancia, y con la premisa de atender a la diversidad, es que resulta necesario desplegar un abanico de actividades con el contenido del texto que sean variadas en complejidad para, de este modo, favorecer los procesos comprensivos de las distintas formas de aprendizaje que se plantean en los contextos de aula heterogéneos.

A tales efectos, organizamos el trabajo de comprensión en diversos niveles, desde el más sencillo (y no por eso, menos importante, ya que de él depende el desarrollo de los siguientes) al más complejo, desde el punto de vista de la resolución esperada.

Una consigna inicial puede consistir en ofrecer una nube de palabras vinculadas al campo semántico del texto fuente e incorporar entre ellas, aquellas que resultan los términos clave del texto leído. La tarea de seleccionar, entre muchas opciones, aquellas que son las que condensan el tema y los subtemas del texto, si bien en apariencia constituye una actividad elemental, involucra la comprensión global y local del texto.

Esta consigna se puede complejizar si, además de solicitar que encierren las palabras clave entre las varias opciones, las organicen en una lista según el orden de aparición en el texto. Nuevamente, esta tarea que parece simple, implica el despliegue tanto de la comprensión global y local del texto como la atención a la progresión temática y a la estructuración jerárquica y lógica del texto.

Un nivel más en la gradualidad de la complejización consistiría en proponer otra consigna que implique unir con flechas las ideas principales (construidas mediante sintagmas nominales u oraciones simples que presenten el contenido de cada párrafo) con el número de párrafo en el que se encuentran. Esta actividad, *a priori* simple y hasta mecánica, también implica un trabajo comprensivo, en especial, porque no todos los párrafos presentan una idea principal y no todo párrafo contiene una sola. En consecuencia, no necesariamente tiene que presentarse una correspondencia biunívoca en el procedimiento de unir con flechas ya que la activación de la información leída y comprendida permitirá discernir estas particularidades de cada texto.

Otra opción para sumar complejidad a esta consigna radicaría en proponer, en primera instancia, los sintagmas o las oraciones con lagunas para que las y los estudiantes las completen (se sugiere que no tengan la misma forma sintáctica con la que se presentan en el original) y, en una segunda tarea, las unan a los párrafos que las contienen, nuevamente operando con la variable de la correspondencia imperfecta.

Otra alternativa, dentro de este tipo de tareas que apunta a la esencia del texto, sería ofrecer una lista desordenada de sintagmas nominales u oraciones simples que recuperen los contenidos temáticos de las ideas principales por un lado, y una de conectores por el otro, con el objetivo de solicitar que transcriban las frases en función de la progresión del tema y las relacionen a partir de la incorporación de los conectores ofrecidos, con la indicación de atender a las relaciones lógicas establecidas en el original.

Además, una consigna que implica mayor dificultad y autonomía en su realización es la de identificar las ideas principales y, posteriormente, elaborar una lista. En este caso, la o el docente no ofrece los insumos, como ocurre en las anteriores, sino que la alumna o el alumno debe reconocer las ideas centrales y extraerlas de manera autónoma. Esta tarea puede resolverse con el auxilio de la técnica del subrayado, un tanto cuestionada por su mecanicidad; sin embargo, utilizada como técnica de procesamiento de la información, permite discriminar entre el contenido central y los datos accesorios para, de este modo, localizar, en la base

textual, las ideas capitales (siempre en función de los objetivos de lectura) y también para “descubrir la textura textual, el esquema de organización de las ideas expuestas en él, su engranaje y la progresión temática que hace avanzar la información” (Vasquez, 2010). Así, el subrayado habilita para identificar y comprender las ideas principales y permite captar la naturaleza jerárquica de la estructura semántica de los textos.

Otra tarea para complejizar la consigna anterior consistiría en ofrecer una serie de conectores que permita establecer las relaciones lógicas que vinculan las ideas para, con esta técnica, imprimir a esa lista de frases sueltas que referimos anteriormente, un primer ensayo de cohesión con el objetivo de empezar a diseñar un proyecto de escritura de resumen, último eslabón de la propuesta.

La tarea más exigente de la secuenciación consiste en la compleja labor de vincular las ideas centrales y elaborar un resumen a modo de texto autónomo. En este tipo de consignas es necesario distinguir entre dos niveles de elaboración posibles, según la complejidad que resulte o se espere ya que las tareas de producción escrita exigen niveles de redacción diferentes: a) un resumen autónomo que replica la forma, el contenido, la estructura sintáctica y la terminología del texto fuente o b) un resumen que manipula la información, reformula el contenido y construye un texto diferente al original pero fiel al contenido, a la jerarquía semántica y a las relaciones lógicas. El umbral máximo de realización se ubica en esta última variante, de alta complejidad ya que, en términos de Cunningham y Moore (1990), requiere de “invención”:

la elaboración del tema y de la esencia requiere de la generación de ideas no incluidas en la información dada [...] Esta generación de nueva información se denomina invención. Con frecuencia requiere de ingenio porque exige a los lectores que creen ideas en lugar de localizarlas. La invención pide al lector que produzca sus propios enunciados de las ideas que subyacen en el pasaje (p. 25).

Por último, en cuanto a la evaluación, proponemos criterios flexibles a fin de que habiliten una retroalimentación que ayude a las alumnas y

alumnos a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades y, al mismo tiempo, ajustar las intervenciones docentes para hacerlas más adecuadas (Anijovich, 2016) y para elaborar estrategias y propuestas que redunden en aportes para que las alumnas y alumnos puedan perfeccionar gradualmente sus resultados.

A tales efectos, resulta interesante la propuesta de Peronard (1994) respecto de la clasificación de los resúmenes a partir de una adaptación que realiza de Cunningham y Moore (1990). Retomamos algunos criterios de esa clasificación, cuyo fin es evaluar cualitativamente los resúmenes, y la resignificamos con el valor de propuestas variadas de resolución posibles dado que todas involucran procesos comprensivos de distinto nivel de concreción: a-esencia completa y/o resumen selectivo y b-esencia incompleta. En el primer caso, se expresan todas las ideas centrales y esperadas o se incluye un alto porcentaje de las presentes en el texto original mientras que, en el segundo caso, solo se expresan algunas de las ideas importantes, generalmente, las de la primera parte de los textos. Respecto de estos umbrales de realización, entendemos que esencia completa y resumen selectivo requieren respuestas desarrolladas y una mayor complejidad.⁴

No obstante, Peronard (1994) señala que “las respuestas incompletas no indican necesariamente escasa comprensión sino, tal vez, formas más sintéticas de resumir un texto” (p. 20). Y podemos agregar junto a Cunningham y Moore (1990), que “no se cataloga de incorrecto si se detecta que se ha identificado información importante desde una perspectiva concreta” (p. 20).

Para cerrar, se intentó ensayar una propuesta didáctica a partir de aportes sustantivos en el campo de los estudios de la comprensión lectora existentes, cuya búsqueda se focaliza en colaborar con el desarrollo cognitivo tanto de la comprensión lectora como de la producción escrita que atienda a la diversidad en los modos y tiempos de aprender en las aulas heterogéneas que transitamos y habitamos en el nivel medio. En tal sentido, contempla el desarrollo de capacidades procedimentales (leer/comprender y escribir-producir), habilidades cognitivas (analizar, interpretar, reformular, generalizar, relacionar, entre otras) y estrategias (identificar,

segmentar, seleccionar, organizar, planificar, revisar, entre otras).

A modo de cierre

En la escuela, leer y escribir son verbos transitivos. Siempre leemos algo y escribimos sobre determinado tema. Asimismo, en el aula, se agrega la dimensión genérica, ya que siempre se lee y se escribe en el marco de algún género en particular. Seleccionamos el resumen como objeto de enseñanza porque resulta un formato útil y de relativamente sencilla aplicación en el aula y que habilita para evaluar quiénes comprendieron la estructura global del texto fuente y quienes lo malinterpretaron o no alcanzaron comprenderlo, siempre y cuando, según Peronard (1994), “se tenga un criterio suficientemente flexible como para aceptar modalidades distintas de resumir, todas igualmente válidas” (p. 91).

Al respecto, Anijovich (2016) sostiene que, como vimos en el planteo anterior,

En tanto seres sociales, los alumnos tienen intereses comunes y semejanzas en capacidades y puntos de partida. Seguramente, una propuesta de un abanico de actividades con un límite razonable, alcance para atender la singularidad de cada uno. Además, si las consignas de trabajo están correctamente formuladas, una misma propuesta puede dar lugar a una diversidad de respuestas y estilos (p. 30).

El aporte que intenta ofrecer esta propuesta, abierta y en proceso de revisión, parte de la base de que todo el alumnado aprende a comprender, solo que en distintos niveles de profundidad, que dependerán de las capacidades individuales y que evolucionarán gradualmente en articulación con la secuenciación de las propuestas didácticas. En consecuencia, formas de aprender diferentes, no se convierten en “problemas de aprendizaje”. Independientemente de sus diferencias, todo el estudiantado puede alcanzar buenos resultados si las estrategias se construyen desde un enfoque que atienda a la diversidad tanto en las formas de resolución

como en los tiempos de aprendizaje ya que las alumnas y los alumnos “tienen derecho a obtener una buena educación, y para que eso sea posible es necesario contemplar variados puntos de partida a fin de encarar la enseñanza, atendiendo a las diferencias y sus implicancias” (Anijovich, 2016, p. 22).

Es necesario revisar y desarticular las sentencias instaladas en el discurso docente y en el de la sociedad respecto de que las alumnas y los alumnos “no saben leer ni escribir” y “no comprenden nada”. Ese es un reduccionismo falaz, siempre comprenden, quizás lo que ocurre es que no lo hacen en la medida en que lo esperamos, es decir, en función de nuestras expectativas. El desafío, entonces, se traslada a la necesidad de encontrar estrategias y métodos de enseñanza que propicien el abordaje de la comprensión desde el presupuesto de que la comprensión también es diversa, como nuestras aulas. Entonces, el desafío también radica en que todo el alumnado acceda a buenas prácticas de enseñanza que ofrezcan oportunidades de acceder a la comprensión de textos en la escuela a todas y a todos puesto que, simular que comprenden o no atender a la heterogeneidad es promover y ser cómplices de la exclusión.

Es importante que el nivel medio no se contagie del presupuesto universitario de que las habilidades para la lectura y la escritura ya están adquiridas, porque está ampliamente comprobado que es una falacia. Desarticularlo implica un trabajo de reflexión sobre las prácticas y metodologías de enseñanza a fin de sentar las bases de una didáctica de la lectura y la escritura que promueva investigaciones y concrete experiencias y propuestas que sirvan de aporte para mejorar y/o enriquecer y profundizar las capacidades lectoras y escritoras de nuestras alumnas y alumnos. Tales planteos deberían, necesariamente, asentarse en un enfoque que no niegue ni anule la diversidad y que tampoco le resulte indiferente, sino que, por el contrario, la instale como punto de partida para pensar nuestras prácticas de enseñanza.

Referencias

- Albano, H; Giammatteo, M y Zamudio, B. (2001). La reducción de la información: un problema cognitivo. *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.
- Anijovich, R; Malbergier, M y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Camilloni, A. (2016). Prólogo. En R. Anijovich. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad* (pp.15-18). Paidós.
- Campos, D., Contreras, P., Riffo, B., Véliz, M. & Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica, Volumen* (13), pp. 15-26.
- Carlino, P. (2001). La lectura en los primeros años de universidad: qué podemos hacer los docentes para promoverla. *Panel sobre Lectocomprensión del Simposio de Inauguración de la Subse de la Cátedra UNESCO*. Cátedra UNESCO Lectura, escritura y democracia, Entre Ríos, Argentina.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cunningham, J. W y Moore, D. W. (1975). El confuso mundo de la idea principal. En J.F. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora* (pp. 13-28). Visor.
- García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Paidós.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y vida.
- León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*.

Pirámide.

Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique.

Navarro, F. y Revel Chion, R. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.

Peronard, M. (1994). La evaluación de la comprensión de textos escritos: el problema del resumen. *Lenguas Modernas. Volumen (21)*, pp. 81-93.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata.

Roich, P. (2007). Evaluar la lectura. En I. Klein (Coord.), *El taller del escritor universitario*. Prometeo.

Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. Paidós.

Vasquez, M. (septiembre de 2010). El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, Buenos Aires, Argentina.

Notas

- 1 Los investigadores sobre el tema afirman que para que los lectores puedan desarrollar el proceso de comprensión es indispensable la automatización de los procesos superficiales, es decir, la decodificación (García Madruga, 2006; León et al, 2003).
- 2 Este planteo didáctico y metodológico se asienta en la evidencia de que la comprensión en el ámbito escolar se ve dificultada porque los alumnos no disponen de los saberes previos necesarios y suficientes para abordar el tema del texto. Cuando esto ocurre, lo leído no se puede vincular con los esquemas de conocimiento y, en consecuencia, tampoco se dispone del tamiz necesario para jerarquizar y seleccionar la información; el resultado es que todo resulta importante para un lector lego en el tema (Carlino, 2001) porque casi

todos los datos resultan novedosos.

- 3 Resulta importante aclarar que esta contribución no contendrá una propuesta pedagógica acabada y cerrada, sino sugerencias que apunten a reincorporar la enseñanza del resumen en el aula de lengua de la escuela secundaria.
- 4 “Algunas tareas sobre la idea principal requieren que los lectores elaboren enunciados breves que cubran

la totalidad de un pasaje, otras piden enunciados extensos que incluyan información subordinada. En otras palabras, algunas tareas exigen que los lectores produzcan un enunciado breve y general que comprenda todo el pasaje (palabra clave, tema, asunto) y otras requieren información complementaria que cubra el pasaje (resumen). La diferencia fundamental consiste en extraer *la* idea principal o extraer *las* ideas principales” (Cunningham y Moore, 1990, p. 24).