

LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS Y ELABORACIÓN DE RESÚMENES EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

FRANCISCO HÉCTOR MORÁN OLMEDO

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

RESUMEN

En esta ponencia se dan a conocer los resultados de un proceso de investigación realizado en la unidad Querétaro, México, de la Universidad Pedagógica Nacional con estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa. El propósito fue explorar y describir el tipo de información que las alumnas recuperan de los textos académicos y cómo la integran a sus producciones escritas. Para lograr este objetivo se solicitó a las alumnas elaborar un resumen. Entre los conceptos utilizados para estudiar las dificultades manifiestas por las estudiantes estarían la dependencia de lo literal (Ruíz, 2009), la lectura como decodificación (Ferreiro, 2004; Olson, 1994; Fons, 2010), la lectura como comprensión (Solé, 2013) y la alfabetización académica (Carlino, 2012). Los resultados revelaron que cerca del 50 % de las estudiantes recurrieron a la copia literal de enunciados del texto origen para elaborar el resumen. También se presentaron casos en los que el resumen contenía enunciados que contradecían la información del texto original y otros en los que se presentaban enunciados de los que no se consiguió extraer sentido alguno. Estas dificultades las manifestaron el 40 % de las estudiantes que no copiaron enunciados del texto origen.

Palabras Clave: Resumen, dependencia de lo literal, comprensión lectora, decodificación.

INTRODUCCIÓN

En la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) es frecuente que los docentes utilicen a la lectura y escritura como medios privilegiados para aproximar los objetos de conocimiento a las estudiantes universitarias. Esta situación resulta comprensible porque la lectura de textos académicos permite el acceso a cantidades de información que difícilmente podrían exponerse en una clase, además promueve la reflexión individual que puede socializarse mediante actividades en el aula. Por otra parte, cuando las estudiantes escriben, construyen evidencias del grado de comprensión que han alcanzado de los contenidos revisados en el curso. Además, el proceso que exige la escritura implica profundizar en los conceptos mientras que se desarrolla la habilidad de sistematizarlos y comunicarlos.

Sin embargo, los antecedentes escolares de las estudiantes pueden provocar que la lectura y escritura obstaculicen los procesos de enseñanza - aprendizaje. En nuestro medio la mayoría de las estudiantes llegan a la universidad sin las competencias lectoras y de redacción adecuadas para este nivel educativo (Zamudio, 2008). Las dificultades que tienen para leer y escribir textos académicos provocan que, en ocasiones, las alumnas busquen la manera de eludir estas actividades. Así, mientras menos leen y escriben, más dificultades tienen para aprender mediante la comprensión y producción de textos académicos.

Las características de este tipo de textos y las formas específicas en que se leen y escriben constituyen otro aspecto que puede limitar el aprovechamiento del material escrito como herramienta de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido Paula Carlino (2012) señala que las dificultades que enfrentan las estudiantes universitarias no tienen como único origen deficiencias en sus estudios previos. También se encuentra presente la exigencia de leer y escribir de una manera distinta a la que habían realizado hasta entonces, además de enfrentarse a un tipo de material escrito con el que no están familiarizados. Desde esta perspectiva resulta importante reconocer que la lectura y escritura no son habilidades que puedan transferirse sin importar el contexto que les rodea, tampoco serían destrezas que se aprenden de una vez y para siempre. Por el contrario, existen diversos modos de leer y escribir, y estos modos se encuentran determinados por las culturas que les otorgan sentido.

El resumen y la pseudoredacción

También se puede mencionar que cuando los docentes leen los escritos de las alumnas, se enfrentan a la tarea de establecer en qué grado ellas fueron capaces de aprender los contenidos del programa académico. En la mayoría de los casos esta actividad resulta complicada. Para determinar el aprendizaje logrado por las alumnas es necesario revisar textos que no siempre se exponen con claridad, de tal manera que resulta muy difícil señalar si el problema se encuentra en un escaso dominio de la lengua escrita, si lo que se presentó fue una comprensión inacabada del objeto de conocimiento, o si coincidieron ambas situaciones.

Uno de los primeros obstáculos con los que nos encontramos al evaluar las producciones escritas de las alumnas, consiste en no tener acceso al proceso que han seguido para elaborarlas. Con la intención de superar esa dificultad y considerando que una de las primeras etapas involucradas en la elaboración de un texto académico es la recuperación de información, se diseñó una actividad que permitiera distinguir la información que retoman las estudiantes a partir de un texto leído y en qué medida son capaces de incorporar esa información a una producción propia.

El tipo de texto que pareció pertinente para identificar la información que recuperan las estudiantes y observar cómo la integran a sus producciones fue el resumen. Elaborar un resumen exige una lectura minuciosa que permita identificar la información importante de la que no lo es. La decisión de qué se incluye en el resumen debe realizarse tomando en consideración sus objetivos, no los del texto origen. Resumir es la creación de un nuevo texto a partir de un texto original. Esto implica no limitarse copiar algunas palabras u oraciones. Elaborar un resumen es una tarea de redacción, que necesita la reformulación de las ideas y la consecución de una síntesis (Cassany, Luna y Sanz, 2005). Dado que la elaboración de un resumen depende necesariamente de otro texto, es muy probable que la alumna se limite a elegir algunas oraciones del texto origen y se limite a reproducirlas en su escrito. De ahí que “si un porcentaje importante de los enunciados del ‘resumen’ del alumno se encuentra en el texto de partida, lo que tenemos es un resumen dependiente de lo literal” (Ruiz, 2009, p. 35). En la elaboración de resúmenes es muy frecuente que ocurra la dependencia de lo literal, dado que el alumno tiende a repetir las palabras y estructuras sintácticas del texto original. En este sentido no se trata de errores de redacción. Lo que ocurre es que el estudiante ha renunciado a redactar (Ruiz, 2009).

De esta manera, la pregunta de investigación que se planteó fue: ¿Qué información de un texto académico recuperan las estudiantes de la LIE para elaborar un resumen? Siendo la hipótesis que las estudiantes recuperan enunciados iguales o muy semejantes a los escritos en el texto original. Los objetivos de esta investigación consistirían en: a) observar la información que las estudiantes recuperan; b) describir cómo integran esta información en la producción de un resumen y c) contar con ejemplos detallados que orienten al docente acerca de las dificultades que las estudiantes manifiestan en la lectura y escritura de texto académicos.

DESARROLLO

Carlino (2012) y Mateos (2009) sugieren que los docentes tomemos conciencia de que la lectura no es una competencia que se adquiere en la educación básica y, posteriormente, puede aplicarse indiscriminadamente a todos los textos que se leen. Por el contrario, es necesario que reconozcamos la necesidad que tienen las estudiantes de recibir una guía para introducirse en una comunidad de práctica formada por profesionales de determinada disciplina o especialidad. Entre las estrategias que Mateos (2009) propone, estaría regular la actividad lectora mientras las alumnas consiguen controlar su propio aprendizaje mediante la lectura. Una de las maneras de colaborar con las estudiantes sería haciendo explícitos los objetivos de lectura, dejándoles claro por qué y para qué les proponemos el material escrito. Además, podríamos acompañarlas en actividades colectivas que les permitiesen reflexionar acerca del contenido de los textos. Por ejemplo, que adquieran la confianza para cuestionar las posturas de los diferentes autores, identificando los argumentos que se plantean en los textos y contrastándolos con aquellos que proponen otros autores. El control que el docente ejercería, se iría cediendo conforme las estudiantes interioricen las ayudas que el docente les ha proporcionado.

En relación con la escritura las estudiantes deben aprender las convenciones lingüísticas y textuales implicadas en la escritura académica. También necesitan desarrollar las competencias que les permitan satisfacer las demandas que entraña la producción escrita. Entre estas demandas se encuentran: sistematizar el conocimiento, estructurar el texto, gestionar las citas bibliográficas. Es necesario, entonces, enseñar a las estudiantes cómo son los textos académicos, es decir, las características particulares que distinguen a un ensayo, una monografía, un resumen, entre otros. También habría que explicarles las funciones que tienen las citas bibliográficas en un texto, en qué consiste la paráfrasis y como construirla. Además, debemos dejar claro las expectativas que tenemos en relación con sus productos. El docente, como conocedor de la forma en que se escriben estos textos, puede incluir estos aprendizajes con la finalidad de que las alumnas comprendan cómo ayuda la escritura en la apropiación de los contenidos de una materia (Castelló, 2009).

Diferencia entre decodificar y leer

En la tradición escolar existe una idea muy arraigada que consiste en suponer que la escritura es un código de transcripción del habla. En este sentido, la lectura sería una actividad de decodificación en la que el lector encuentra las correspondencias entre grafemas y fonemas (Ferreiro, 2004; Olson, 1994; Fons, 2010). Este es el concepto de lectura que han manifestado las estudiantes de la LIE cuando se les ha preguntado qué es leer. Ellas sostienen esta hipótesis incluso cuando se encuentran en situaciones en las que pueden decodificar todas las palabras de un texto pero no consiguen extraer o construir un significado (Morán, 2013). Estas ideas basadas más en los procesos perceptivos involucrados en la lectura que en procesos cognitivos profundos, pueden representar un obstáculo epistémico para las estudiantes. Las alumnas están seguras de que leen

porque han pasado mucho tiempo frente al material escrito subrayando aquellos pasajes que consideran interesantes, aunque después no consigan explicar el contenido del texto o aplicar los conceptos ahí expresados para comprender una circunstancia determinada.

La mayoría de las estudiantes no están familiarizadas con perspectivas teóricas alternas que expliquen a la lectura como un proceso que trasciende la decodificación. Entre estas perspectivas se encuentra el modelo interactivo. Según este modelo, “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito” (Solé, 2013, p. 18). Diversos factores estarían involucrados en la comprensión de un texto. Es necesario que las ideas se ordenen de tal manera que puedan ser entendidas. Se requiere que los indicadores paratextuales, como títulos y subtítulos, guíen al lector para que pueda realizar predicciones acerca de los contenidos, además debe estar escrito siguiendo las convenciones lingüísticas que permitan desentrañar los conceptos que el autor propone. Habría otros factores que dependen del lector. Uno de ellos estaría relacionado con los objetivos o expectativas planteados cuando se lleva a cabo la lectura, otro serían los conocimientos previos que se tienen acerca del tema que trata el material escrito. Dos lectores, con objetivos y conocimientos previos diferentes, pueden construir significados distintos a partir de un mismo texto. Esto implicaría la presencia de un lector activo que construye significados que pueden coincidir o no con aquellos que se propuso el autor (Solé, 2013).

Es necesario resaltar la concepción que los estudiantes manifiestan de la lectura porque tiene importantes repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, tendríamos al docente proponiendo un conjunto de textos que exigen del lector una serie de conocimientos previos para ser comprendidos y objetivos claros de aprendizaje para abordarlos, mientras que las estudiantes se encuentran desorientadas suponiendo que basta con decodificar para atribuirle significado al material escrito. Una de las consecuencias que podría tener este desencuentro, sería que el docente no comprendiese las dificultades a las que se enfrentan las alumnas, mientras que ellas tendrían un sentimiento de frustración al observar que su esfuerzo decodificador no los aproxima a los objetivos de aprendizaje que tienen establecidos.

Escribir para decir o para transformar el conocimiento

La comunicación escrita tiene varias características que la distinguen de la oral. Se trata, en principio, de una comunicación diferida. Generalmente, el escritor y su posible lector no se encuentran en el mismo espacio y tiempo. No tienen oportunidad de retroalimentarse mutuamente. Esto implica que quien escribe tenga que realizar esfuerzos adicionales para hacer comprensible su mensaje. Necesita contextualizar sus enunciados para que el receptor comprenda, de la manera más completa posible, las intenciones y circunstancias que dieron origen al mensaje, también debe poner a disposición del lector una redacción clara que disminuya los malos entendidos (Carlino, 2012). Estas particularidades de la escritura no siempre son tomadas en cuenta por las estudiantes. Con frecuencia nos encontramos con que las alumnas quieren aclarar, mediante la oralidad, las inconsistencias de

sus producciones. También ocurre que acompañan la entrega de un trabajo con una disculpa anticipada “tengo muy mala ortografía” o “soy muy mala redactando”. Parece que la intención de esa disculpa consiste en que, una vez advertido de sus dificultades, se tomen en cuenta para otorgarles una calificación aprobatoria, sin considerar las dificultades que tienen en el manejo del lenguaje escrito. No parecen notar que los trabajos académicos tienen el objetivo de profundizar el aprendizaje, además de servir como evidencias que soporten una calificación.

El tipo de escritura que se practica en la universidad exige que la estudiante haga más que un simple vaciado de los autores que ha consultado. Entre las propiedades que las producciones escritas de las alumnas deben manifestar se encuentran la comprensión de las referencias teóricas estudiadas, una articulación adecuada y pertinente de estas fuentes en relación con el tema abordado, que el conocimiento recuperado mediante la lectura se constituya en fundamento del conocimiento construido. Para lograrlo, la escritora universitaria debe tomar decisiones en las que se involucran un conjunto de variables: objetivo del texto, posibles lectores, situación del escritor, conocimiento del tema, entre otras. Cuando estas propiedades y funciones se ponen en juego en una situación de aprendizaje, la escritura permite que se modifiquen nuestras ideas acerca del tema que estamos escribiendo. Escribir para transformar el conocimiento involucra una la tarea donde el procedimiento de composición textual se basa en el análisis y resolución de un problema donde se presenta una interacción entre el espacio de los contenidos y el espacio retórico. El escritor debe integrar el conocimiento a un discurso que sea inteligible para el lector, a diferencia de cuando se escribe para decir el conocimiento, que consiste en realizar una actividad en la que expresan sucesivamente las ideas que se tienen almacenadas en la memoria hasta que se agotan (Castelló, 2009; Scardamalia y Bereiter, 2015).

Alfabetización académica

Leer y escribir como se describe en los apartados anteriores no es fácil. Cuando se admite esta dificultad, resulta comprensible que las estudiantes manifiesten deficiencias en la comprensión y producción de textos académicos. También puede entenderse la frustración que podemos sentir los docentes cuando no logramos establecer un punto de encuentro entre el sentido y los significados que nosotros le atribuimos a la lectura y escritura y el que le atribuyen nuestras alumnas. En la búsqueda por superar esta condición, encontramos en la alfabetización académica una propuesta que permitiría establecer coincidencias entre las intenciones de la enseñanza y las necesidades del aprendizaje.

La alfabetización académica “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2012, p. 13). La alfabetización académica no tiene como propósito remediar las deficiencias que pudiesen presentar las alumnas al arribar a la universidad. Trata, más bien, de ingresar a la cultura académica a las estudiantes provenientes de otras culturas. Desde esta perspectiva se reconoce la existencia de numerosas

culturas en torno a lo escrito. En este sentido se harían presentes diversas alfabetizaciones, diferentes maneras de entender, expresar y significar al lenguaje escrito. Una de estas culturas es la académica. El ingreso de las estudiantes a esta cultura se lograría con la guía de un experto, el docente, que incluya en el trabajo del aula, la enseñanza de la lectura y escritura que cada disciplina exige como parte de su quehacer académico y profesional (Carlino, 2012).

Metodología

Se solicitó a las estudiantes elaborar un resumen a partir de un fragmento del texto “El papel del padre” que se encuentra en el libro “El desarrollo humano” de Juan Delval (ver Anexo 1). El texto se mostró en una pantalla, se les indicó que lo leyeran, cuando todas las alumnas terminaron la lectura, se les entregó una hoja de papel donde escribirían el resumen. Mientras escribían, el texto permaneció exhibido en la pantalla. Se recogieron sus producciones conforme las estudiantes terminaban. Las participantes fueron estudiantes de 6°. Semestre de la LIE de la Unidad 22-A Querétaro, de Universidad Pedagógica Nacional.

Resultados

Las estudiantes manifestaron tres tipos de dificultades:

1) Enunciados que se copiaron íntegramente del texto original. Por ejemplo, en el resumen elaborado por una estudiante se puede leer: “En casi todas las culturas la madre desempeña el papel central respecto al cuidado del niño durante sus primeros meses de vida, pero también hay algunas en las que el padre se ocupa igualmente de esas tareas. Algunos estudios han mostrado que en determinadas circunstancias los machos pueden desempeñar funciones tradicionalmente maternas y convertirse en madres sustitutivas.” Parece que la estudiante identifica información que puede ser relevante y se limita a copiar algunos enunciados con el fin de cumplir con la tarea.

2) Enunciados no congruentes con la información contenida en el texto original. Por ejemplo en el resumen de una alumna se lee: “se tiene la concepción que entre los animales al momento de tener otra cría esta pasa a sustituir todos los demás por menor o mayor que sea. Mientras que en otras (manadas) hay mucha participación tanto del macho como de la hembra en la crianza.” En este caso parece que la estudiante no alcanza a comprender el sentido del texto y elabora un discurso a partir de fragmentos de información que consigue recuperar.

3) Enunciados cuya redacción no permitió extraer algún sentido. Por ejemplo, el resumen de una estudiante dice: “En muchas culturas la madre es quien desarrolla el papel del cuidado & (sic) desarrollo de los críos, pero en otra especie como lo es la mas (sic) cercana a la del hombre como los son los monos. Hay ocasiones en que los hombres desempeñan estas funciones maternas como lo son los estudios de Harlow en los que al momento de la llegada de un crío normalmente es dependiente de la madre produce un rechazo ante el crío & (sic) el padre es quien toma el papel de estas funciones maternas en otras especies es lo contrario”. Esta alumna manifestó serias

dificultades en el manejo de las convenciones lingüísticas, también refleja limitaciones en la identificación y comprensión de la información.

En las tablas siguientes se muestra la cantidad de estudiantes que recurrieron a la copia literal de enunciados del texto original, aquellas que escribieron resúmenes con información no congruente con la contenida en el texto original y quienes incluyeron enunciados que no permitieron extraer algún sentido:

Tabla 2. Cantidad de alumnas con resumen literal

Características	Total	%
Alumnas totalmente literal	7	16.27
Alumnas parcialmente literal	13	30.23
Alumnas sin enunciado literal	23	53.48
Total	43	100

Tabla 3. Alumnas con dificultades en la elaboración de resúmenes

Dificultades	Total
Incongruencia con texto original	20
No fue posible extraer sentido	8
Total	28

Nota: estas categorías no son mutuamente excluyentes. Es posible la estudiante haya incluido los dos tipos de enunciado en el resumen.

Resultaría importante resaltar que diez alumnas (43 %) que no tuvieron enunciados copiados literalmente del texto original, manifestaron por lo menos una de dificultades mencionadas en la tabla anterior.

A partir de estos resultados se observa que cerca de la mitad de las estudiantes copiaron uno o varios enunciados del texto original para hacer su resumen, y quienes no copiaron, tuvieron dificultades para realizar escritos que reflejaran un grado de comprensión respecto al texto original o manejar las convenciones lingüísticas que permitieran al lector extraer algún sentido.

En relación con las estudiantes que escribieron resúmenes en los que había enunciados de los que resultó imposible extraer algún sentido, es posible observar que se trata de un asunto con poca extensión (sólo 8 de 43 alumnas estuvieron en esta condición), pero con mucha profundidad. Es decir, son varios los aspectos que impiden al lector extraer algún sentido de esos enunciados. En relación con las convenciones lingüísticas, son abundantes las faltas de ortografía, la sintaxis es confusa, también son frecuentes los errores de concordancia.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos puede concluirse que las alumnas manifiestan dificultades para recuperar información a partir de un texto y, en relación con nuestra hipótesis, consideramos que se cumple parcialmente, cerca del 50 % de las estudiantes recurrió a la copia de enunciados provenientes del texto original para elaborar el resumen. Además se presenta un fenómeno que no se había considerado: la falta de congruencia entre el texto original y el resumen elaborado. Este podría ser uno de los efectos más perniciosos de que las estudiantes supongan que la lectura se limita a la decodificación. Consideran que han leído, incluso cuando no han comprendido el material escrito. Otra conclusión sería que la capacidad de expresarse mediante la escritura puede ser muy desigual en un grupo académico, por lo que es probable que se requieran actividades diferenciadas para atender a las alumnas que presentan mayor rezago. También es posible considerar que, en términos de Ruíz (2009), las estudiantes renuncian a redactar con relativa frecuencia, por lo que sería necesario implementar acciones en el aula para ayudarles a superar las condiciones que les dificultan escribir con claridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?* En Pozo, J. y Pérez, M. (coord.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- Fons, M. (2010). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Mateos, M. (2009). *Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva* En Pozo, J. y Pérez, M. (coord.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Morán, F. (2013). *Descripción de la relación entre el dominio de la norma ortográfica y las concepciones acerca de la ortografía en estudiantes universitarios (tesis de maestría)*. UAQ: Querétaro, México.
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2013). *Estrategias de lectura*. México: Graó / Colofón.
- Zamudio, C. (2008). *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. México: INEE.

En internet:

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (13-sep-2015). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/28273703_Dos_modelos_explicativos_de_los_procesos_de_composicin_escrita.

ANEXO 1

El papel del padre

En casi todas las culturas la madre desempeña el papel central respecto al cuidado del niño durante sus primeros meses de vida, pero también hay algunas en las que el padre se ocupa igualmente de esas tareas. Entre las especies animales más próximas al hombre, y especialmente entre los monos, el cuidado de las crías está también en manos de la madre, mientras que el padre, u otros machos del grupo, desempeñan otro tipo de funciones. Sin embargo, algunos estudios han mostrado que en determinadas circunstancias los machos pueden desempeñar funciones tradicionalmente maternas y convertirse en madres sustitutas, como por ejemplo se muestra en algunos estudios de Harlow en los que la llegada de una nueva cría produce un rechazo por parte de la madre de la cría anterior que todavía no ha terminado su periodo de desarrollo dependiente de la madre y que entonces se ve abandonada. Pues bien, en este caso hay machos que adoptan a esas crías y desempeñan las funciones maternas. En otras especies animales hay diferente influencia del padre. En algunas no desempeña ningún papel después de la concepción, mientras que en otras realiza numerosas actividades de crianza.

Recuperado de: Delval J. (2006). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI editores. Pp. 213-214.