

EL CASO FINLANDÉS

EL RESUMEN Y LA COMPETENCIA LECTORA

JOSÉ A. LEÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

En cierta ocasión, un escritor famoso recibió una carta de un lector entusiasta en la que le agradecía que hubiese escrito su última obra por la agradable experiencia que sintió al leerla. El escritor entonces le contestó congratulándose del hecho, pero recordándole que él sólo había realizado la mitad del trabajo, escribir el libro; la otra mitad, comprenderlo e interpretarlo, había sido tarea del lector.

Desde este enfoque tan activo y rico es como se concibe actualmente la lectura. Hoy en día se asume que leer o más bien, leer de manera competente, supone una habilidad esencial para la vida y una de las tareas más complejas que se conocen. La razón para pensar así es porque leer requiere de una extraordinaria actividad mental que ponemos en marcha para poder extraer, comprender, interpretar y utilizar lo leído. La lectura así entendida queda lejos de considerarse como un proceso pasivo y receptivo que se limita a la decodificación o a la mera repetición. Comprender es lo importante y el lector es el protagonista activo de la comprensión. Leer, por tanto, es sinónimo de esfuerzo, de dotar de significado lo leído, de mezclar de manera hábil y eficiente la información extraída del texto con nuestros conocimientos ya adquiridos. De esta manera somos capaces de analizar la información en profundidad, seleccionar las partes que nos interesan, resumirla, responder a cuestiones específicas, buscar explicaciones, predecir posibles consecuencias, etc.

ESTUDIOS INTERNACIONALES

Así también lo han entendido diversos estudios internacionales sobre competencia lectora que como PISA se vienen realizando una evaluación sobre lectura cada tres años a alumnos de 15 y 16 años pertenecientes a todos los países de la OCDE (2000, 2003, 2006, se acaba de aplicar la de 2009). La publicación de los resultados suele llevar aparejada una gran

“Leer es sinónimo de esfuerzo, de dotar de significado lo leído”

“El 41% de los estudiantes finlandeses manifiestan que la lectura es uno de sus pasatiempos favoritos”



polémica sobre los resultados alcanzados en España en relación a otros países de nuestro entorno. Las valoraciones suelen ser múltiples y contradictorias, pese a que en todos ellos los españoles obtenemos resultados claramente negativos. Esta evaluación suele servir de catalizador de las preocupaciones sociales en materia educativa que, frecuentemente, se posicionan ante dos actitudes extremas y que son, en nuestra opinión, las que debemos evitar. A saber, la de quienes defienden que estas evaluaciones no tienen valor alguno y son puramente anecdóticas, y la de quienes apoyan la idea de que éste es el único medio solvente, cuando no exclusivo, de examinar el estado de salud en el que se encuentra nuestro sistema educativo.

Tal vez nos falte el clima de sosiego necesario para permitirnos un análisis más profundo y, sobre todo, más constructivo, de lo que aportan estas evaluaciones. Baste recordar a este respecto que un aspecto crucial que deberíamos tener siempre presente cuando nos referimos a PISA es el gran valor pedagógico de dicha evaluación, que no es otro que darnos información

sobre nuestros resultados para poder tomar decisiones que mejoren la educación. De hecho, uno de los principales objetivos de estas evaluaciones internacionales es facilitar información empírica y contrastable a los responsables de políticas educativas para facilitar la toma de decisiones y para llevar a cabo reformas e innovaciones curriculares. Además, el hecho de que se trate de una evaluación cíclica (cada tres años) posibilita, a los países participantes en la misma, un doble análisis comparativo. Por un lado, permite una comparación sincrónica, ya que es posible establecer comparaciones entre países entre los que se puede analizar similitudes y diferencias y, por otro, facilita una visión diacrónica, al posibilitar a cada país participante una comparación de sí mismo a lo largo de los años. La segunda, la diacrónica, que nos servirá para situar un estudio transversal en el que hemos aplicado tareas de resúmenes a estudiantes de primaria, secundaria y de universidad y que constituyen actividades muy relacionadas con las que se promueven en PISA, que como la habilidad para resumir, pueden extraerse también algunas con-

clusiones paralelas y algunas sugerencias educativas.

EL CASO FINLANDÉS SOBRE COMPETENCIA LECTORA

Los estudiantes finlandeses vienen mostrando, de manera sistemática, un rendimiento en lectura muy superior al de cualquier otro país. Esta constancia sobresaliente en dichas evaluaciones da mucho que pensar sobre la raíz de este comportamiento. Más que una posible razón o explicación que pueda arrojar luz sobre esta sistematicidad, este rendimiento tan competente de los estudiantes finlandeses parece deberse más bien a todo un conjunto de factores interrelacionados que tienen que ver con una apuesta por una educación comprensiva, ajustada a los propios intereses y aficiones de los alumnos y con la propia estructura del sistema educativo, que se preocupa tanto por la formación del profesorado como por una práctica y actividad escolar bien mediada y ajustada y por el apoyo de la familia que coayuda en los mismos fines. Puede decirse, incluso, que este conjunto de factores puedan estar relacionados con la propia cultura de este país.

En efecto, todo ello apunta a una profunda cultura lectora promovida, o de la que forma parte, el propio sistema educativo. Ya en todos los niveles de primaria, esto es, en todos los cursos implicados (cursos primero a sexto de primaria), todos los maestros de estos cursos son los principales responsables de la educación, otorgando una prioridad absoluta a la lectura, a la escritura y a las matemáticas y en las que todos, de una u otra manera, participan. Estas materias se consideran transversales y se mantienen también de manera prioritaria en la educación secundaria inferior, junto a las lenguas

extranjeras. Fruto de este resultado es una diferencia muy reducida entre los centros entre los que podríamos considerar los lectores más competentes de los menos competentes, y cuya situación una característica común en todos los países nórdicos. Esto se debe, en gran medida, a que estos países cuentan con sistemas educativos no selectivos donde todos los estudiantes reciben la misma educación básica comprensiva hasta la edad de 15-16 años. Esta formación incluye también la inclusión de tareas tan complejas como el resumen.

Quizás por todo ello, los estudiantes finlandeses son, de todos los demás estudiantes participantes en PISA, los que mayor interés muestran por la lectura (el 41% de los estudiantes manifiesta que la lectura es uno de sus pasatiempos favoritos, el 60%, en el caso de las chicas). Los estudiantes finlandeses también dedican buena parte de su tiempo libre leyendo textos muy variados (son lectores asiduos de periódicos y bibliotecas).

EL RESUMEN

Una forma de evaluar la competencia lectora y del uso que se hace de la lectura es la realización de un resumen sobre un texto dado. Un resumen está considerado como una de las tareas más complejas, pues requiere de una serie de habilidades que se requieren tanto para identificar y seleccionar la información relevante, como para comprenderla e interpretarla, organizarla y, en último caso, asimilarla de manera crítica y personal. Para ello, el lector debe ser capaz, por un lado, de reducir y sintetizar la información textual y, por otro, fundirla con sus propios conocimientos. Su importancia radica en que pone en evidencia la comprensión



del texto original, ya que supone haber construido una representación concisa del mismo. El resumen, ya sea escrito u oral, exige, además, saber comunicar la información que se resume, donde la información expuesta debe expresarse de una manera sintética, relevante, organizada y argumentada. Un buen resumen implica, por tanto, un buen nivel de comprensión y un buen nivel de redacción donde quede reflejado un nivel adecuado de coherencia.

Si entendemos que el resumen es una síntesis original de un texto-fuente, es esperable que no todos los resúmenes sean iguales. Cada estudiante debería tener su propio estilo, su forma algo particular de realizarlo de la misma manera que cada uno de nosotros tenemos nuestra forma particular de expresarnos, de manifestar nuestro punto de vista o de realizar cualquier comentario, aunque claro está, perdure entre ellos la esencia del texto. No obstante, si tuviésemos que sugerir alguna orientación sobre lo que puede considerarse un buen resumen, resaltaríamos que un aspecto que debe tenerse muy en cuenta es que un buen resumen es un escrito conciso que contiene lo más

importante de la información contenida en un texto y que se expresa de una manera argumentada y fluida. Por ello, una buena forma de empezar un resumen sería incluir alguna frase que contuviese el tema central del texto y pudiese relacionarse con las ideas claves, siempre de una manera argumentada y coherente. Por el contrario, deberíamos considerar que un buen resumen no supone una lista de temas o de sucesos como si se tratase de un listado de cosas. Por otro lado, un buen resumen no debería incluir información trivial ni de detalle, ni tampoco debería repetir información ya aludida.

Una cuestión que nos suscitó como investigadores de estos temas fue tratar de analizar y evaluar cómo se realiza una tarea de resumen a lo largo del currículo escolar en nuestro país. Con este objetivo realizamos un amplio estudio. En dicho estudio participaron casi 800 estudiantes procedentes de cuatro niveles académicos diferentes (6º de primaria, 2º de ESO, 4º de ESO y universidad), todos ellos procedentes de centros y universidades de Madrid. La tarea consistió en leer un texto de no más de 500 palabras extraído de una enciclo-

pedia general y sobre el que debían realizar posteriormente un resumen. La evaluación se realizó en base a dos criterios: Primero se basó en la evaluación del contenido, tratando de analizar la capacidad de reproducir el texto, de forma más o menos parafraseada. De esta manera, un resumen en el que se parafrasea parte del texto o se extrae alguna idea central de manera más o menos literal, correspondería a este tipo de análisis. La segunda evaluación se centró en la coherencia, esto es, en la forma en que se argumentan las ideas contenidas en el resumen, la conexión entre ellas, el grado de sintetización y de conocimientos aportados por el lector.

Uno de los datos de interés que reveló este estudio fue una interacción entre el curso y el tipo de evaluación. Las diferencias en la evaluación entre contenido y coherencia fueron más acusadas en los niveles educativos inferiores. Este resultado era esperable, pues se considera aceptable que un niño de 10 años tenga menos recursos para realizar un buen resumen que un alumno universitario. Pero lo que llama poderosamente la atención de estos resultados es que **no existiese ninguna mejora ostensible en la calidad de los resúmenes en los tres niveles educativos inferiores (6º de primaria, 2º y 4º de ESO)**, detectándose diferencias significativas únicamente en el grupo universitario respecto al resto de estos niveles. Estos resultados pueden interpretarse como una indicación de que durante los cursos entre 6º de primaria a 4º de la ESO no se instruye en una mejora de la calidad de resúmenes, probablemente debido a que no se suelen introducir en el aula actividades relacionadas con el resumen, o si se introducen, no se corrigen las posibles deficiencias.

CONTENIDO Y COHERENCIA

Hay una tendencia significativa en nuestros alumnos por realizar resúmenes más ajustados al texto que basados en una elaboración más rica y sintética de la aportación de sus conocimientos. Esta tendencia desaparece sólo en el nivel universitario. Estos resultados muestran, por tanto, la prevalencia de un tipo de resumen más ajustado al contenido del texto que a su coherencia y a su carácter sintético. En otras palabras, nuestros alumnos desarrollan un tipo de resumen que alude más a la repetición del contenido.

Una conclusión que parece desprenderse de estudios como éste es la sospecha de que nuestro sistema educativo no invierte suficiente tiempo en una lectura comprensiva, en el desarrollo de destrezas que se requieren para hacer un buen resumen. Más bien, nuestro sistema educativo promueve un tipo de enseñanza teórica, donde la excelencia está en la capacidad de reproducir bien a través de un examen, de un resumen o de cualquier otra forma de respuesta, lo que dice el texto, profesor u otra fuente de información. Promovemos, quizás, los niveles más básicos de lectura pero no los más importantes.

EL RETO

Por un lado, se debe intentar que los logros obtenidos en la enseñanza sistemática que se produce en el aula vayan dirigidos hacia una lectura comprensiva y que puedan ser transferidos a la vida cotidiana. Se trata de que, mediante estas estrategias un lector adolescente no sea sólo capaz de comprender mejor, sino y, sobre todo, sea más competente. Por otro lado, el otro gran reto es la implicación educativa, esto es, que la experiencia individual que adquiere el alumno sea, a la vez,

la consecución de un objetivo compartido entre el alumno y el profesor. Precisamente, creemos que el extraordinario y repetido éxito de los estudiantes finlandeses parece deberse más a todo un conjunto de factores interrelacionados que tienen que ver tanto con una educación comprensiva de la lectura, como con la propia estructura del sistema educativo. Por otro, la participación familiar, la implicación de la familia en tareas relativas a la lectura y que se realizan como actividad cotidiana y de ocio en el hogar. No es tarea fácil para el profesor asumir las innovaciones en el modo de afrontar el desarrollo de la capacidad de comprensión de sus alumnos sin una ayuda y colaboración extra.

PARA SABER MÁS

LEÓN, J. A., *Prensa y Educación. Un enfoque cognitivo*. Aique, Buenos Aires, 1996.

LEÓN, J. A., *Adquisición de Conocimiento y comprensión: Origen, evolución y método*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.

MONTANERO, M., BLÁZQUEZ, F., Y LEÓN, J.A. (2002). Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en el segundo ciclo de la ESO. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 1, 37-52.

LEÓN, J.A., PEÑALBA, G. Y ESCUDERO, I. (2002). Profe, ¿puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. *Psicología Educativa*, 8, 2, 107-126.