

Estrategias de resumen de textos expositivos con estudiantes TDAH: 2 experimentos en el marco de la teoría del discurso de Kintsch y Van Dijk

Summary strategies of expository texts with ADHD students: 2 experiments within the framework of the discourse theory of Kintsch and Van Dijk

DOARDI – Davide¹ *

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Centro de Estudios de Posgrado e Investigación, Calle Rosendo Villa 150, Teléfono 591-4-6440887, Sucre – Bolivia.

Recibido Marzo 07, 2017; Aceptado Junio 12, 2017

Resumen

Se realizaron dos investigaciones de tipo exploratorio, bajo un paradigma cuantitativo, con estudiantes de 3° de secundaria de un colegio privado mixto de Santa Cruz de la Sierra: en el primero (n=31) se describe el uso de macro reglas durante la redacción del resumen de un texto expositivo; con el segundo (n=32) se mide el efecto de un resumen redactado según las mismas macro reglas sobre la comprensión de texto expositivo de 400 palabras traducido del inglés. Resultados: El primer experimento indica que los estudiantes capaces de sintetizar las ideas principales, la secuencia y la jerarquía de las mismas son sólo el 16% y que el TDAH no está correlacionado con el bajo resultado. El segundo indica que un resumen elaborado siguiendo las macro reglas no contribuye a mejorar la comprensión lectora, medida según los indicadores de la prueba PISA, ni con estudiantes TDAH o sin TDAH. Al contrario, produjo un efecto contraproducente. Se sugiere proseguir en la validación de los instrumentos para la obtención de guías de enseñanza teóricamente fundamentadas y verificar el efecto del resumen sobre la comprensión a partir de la elaboración efectuada por los mismos estudiantes.

Palabras Clave

Macro Reglas, Resumir, Resumen, TDAH, PISA, Teoría del Discurso.

Abstract

Two exploratory investigations within the quantitative paradigm were carried out, involving middle school students from a private school in Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. In the first experiment (n=31), the usage of macro-rules for the completion of a summary of an expository text was examined. In the second experiment (n=32) the effect of one summary conceived according to these same macro rules was measured, onto the comprehension of an expository text of about 400 words translated from English by the author. Results: the first experiment shows that students able to summarize the main ideas, put them into the correct sequence and hierarchy, add up to only 16%. No correlation with ADHD could be found. The second experiment suggests that the summary provided by the author of this article following the macro rules did not contribute to raise the level of reading comprehension – the latter operationalized as the response to (mainly) multiple – choice questions worked out according to the indicators foreseen by the PISA test format. On the contrary, it produced a counterproductive effect. No significant correlation with ADHD was found in this case either. Future developments should test the validity of the instruments created for the present occasion, in order to theoretically support procedures applicable to classroom teaching, as well as the impact on comprehension of summaries produced by the students themselves.

Keywords

Macro Rules, Summarizing, Summary, ADHD, PISA, Discourse Theory.

Citación: Doardi D. Estrategias de resumen de textos expositivos con estudiantes TDAH: 2 experimentos en el marco de la teoría del discurso de Kintsch y Van Dijk. Revista Ciencia, Tecnología e Innovación 2017, 14-15: 851-860

Introducción

Es posible intervenir sobre la comprensión lectora con diferentes estrategias, metacognitivas y cognitivas. Entre las cognitivas se recuerdan aquí las atencionales: subrayado lineal, subrayado idiosincrático, epigrafiado, exploración y repaso en voz alta, preguntas intercaladas; y aquellas de codificación: diagramas, relaciones entre contenidos, imágenes, metáforas, auto-preguntas, paráfrasis, agrupamientos, secuencias y nemotecnias¹ (p. 14), lluvia de ideas, categorización, mapas conceptuales, y también resúmenes².

Sobre la utilidad de resumir hay consenso teórico unánime, asimismo, es una práctica universal en las aulas de secundaria. Sin embargo, en la institución donde se desarrolla esta investigación doctoral no existen guías oficiales para su enseñanza; ni datos recabados de manera sistemática sobre las habilidades utilizadas por los estudiantes, con o sin TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad). La institución tampoco cuenta con información sobre la utilidad de resúmenes en la facilitación de la lecto-comprensión (de estudiantes con o sin TDAH); de encontrar un efecto positivo, se podría utilizar esta técnica como parte de una estrategia abocada a la mejora de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por este motivo se diseñaron instrumentos y fases de dos experimentos: uno para caracterizar las técnicas de resumen empleadas por estudiantes con y sin TDAH, el otro para medir el impacto de textos simplificados sobre la comprensión de estudiantes TDAH, ambos a la luz de las macrorreglas de Kintsch y van Dijk^{3,4}.

Resumir como acto de simplificación y síntesis no es propio sólo del ámbito escolar: resumimos porque la cantidad de información que podemos memorizar y procesar es limitada; resumimos porque es necesario priorizar en la toma de decisiones; resumimos porque queremos separar lo imprescindible de lo redundante.

Muchas profesiones se basan en la capacidad de resumir⁵ (p. 151). Resumir es, además, una de las mejores técnicas para enseñar a comprender textos expositivos, y se puede convertir en un indicador cualitativo de comprensión de relaciones temporales, causales y de inclusión.

Sin embargo, resumir eficientemente es más que simplemente disminuir la cantidad de información: implica organizarla y analizarla⁶ (p. 277); es una actividad de conceptualización y reconceptualización que involucra habilidades cognitivas de nivel superior⁷.

Revisión de la literatura

Los estudios experimentales sobre el resumir datan de finales de años '70, comienzo de años '80: antes de 1980 era inclusive 'difícil, por no decir imposible, encontrar investigaciones que dieran cuenta de una ventaja del resumen sobre la simple re-lectura, tanto en medidas de comprensión como de recuperación de la información'⁸ (p. 833).

Una tabla comparativa de los estudios experimentales publicados entre 1978 y 2005 sobre las estrategias de lectura se puede consultar en Ya-Ling⁹ (p. 89).

Después de 1980 las investigaciones están afectadas y orientadas por teoría del discurso de Kintsch y van Dijk⁴.

Según Kintsch y van Dijk comprender es sinónimo de producción de un modelo mental (el texto) actualizado cíclicamente y distribuido en diferentes niveles (superficie, base, situación); desde esta perspectiva, el resumen es una serie de operaciones mediante las cuales el sujeto verbaliza 'la macro-estructura (o por lo menos su interpretación subjetiva de lo que es la macro – estructura)'⁴ (p. 58).

El texto de superficie consiste de la estructura lingüística aparente y explícita. Sobre este texto el lector interviene activamente extrayendo una serie de proposiciones que configuran la semántica implícita del discurso³. A su vez esta semántica puede ser de alcance local o global. A nivel local se le dice microestructura y abarca párrafos aislados; a nivel global se habla de macro estructura³ (p. 98-103),¹⁰ y consiste en bloques de oraciones que se organizan en esquemas culturalmente determinados, también llamadas formas retóricas, o superestructuras. En la expositiva el orden es prevalentemente lógico y abstracto con microestructuras lingüísticamente complejas¹¹. Entre las dimensiones que conforman la complejidad de los textos expositivos se recuerdan la densidad lexical, el contenido abstracto de las mismas y el largo de las oraciones, junto con la variedad y la sofisticación de las interrelaciones¹² (p. 275-276). Hay evidencia¹³ que el lector recuerda algo parecido a la macroestructura. Los ejemplos, no obstante, no son muchos¹⁴ (p. 549).

Según van Dijk¹⁵ (p. 45), para pasar de la microestructura a la macroestructura, el lector utiliza algunas operaciones básicas de transformación del contenido, llamadas macro-reglas: eliminar, generalizar, integrar y construir.

Para identificar esta macroestructura el primer paso consiste en dividir el texto en proposiciones – en el sentido de “predicados y un número de argumentos con funciones como: agentes, pacientes y beneficiarios”¹⁶ (p.17). Seguidamente, se pasa a la supresión de las proposiciones que no son implicadas por las sucesivas secuencias sintácticas.

En la senda abierta por van Dijk, Johnson^{17, 18} demostró que hasta el 80% de alumnos de 1° podían resumir textos para su edad, utilizando mayormente la estrategia de supresión, dando indicios también de aplicación de algunas reglas de transformación por condensación de ideas; la autora llegaba a la

conclusión que en general solo el 30% de las oraciones dependientes eran transformadas, por los estudiantes de 1°,3° y 7°, mientras que este porcentaje era alrededor del 60% a nivel universitario.

Brown, Campione y Day¹⁹ (p.16-17) utilizando textos muchos más largos que Johnson (alrededor 7 párrafos, con redundancias e información trivial) explicitaron seis reglas utilizadas por expertos y novatos, similares a las reglas indicadas por Kintsch.

Si bien en lo teórico van Dijk y Kintsch concuerdan con Johnson y Brown en que el lector inicialmente entiende las proposiciones individuales del texto - base y procede luego a jerarquizarlas, también es oportuno destacar la importante diferencia que para el primer grupo de autores estas operaciones se llevan a cabo durante la lectura, mientras que para el segundo las reglas señaladas arriba son tareas de escritura que se realizan después de la comprensión.

Dos reglas implican la eliminación de material importante pero redundante y trivial. Dado un texto –base así construido: Juan viajó a La Paz de Santa Cruz en un auto rojo pero el camino estaba bloqueado por un derrumbe, así que se detuvo antes de llegar a la capital. Las proposiciones: [1] viajar (La Paz) [2] estar bloqueado (camino) y [3] detenerse, es redundante incluir el color del auto y el motivo de la parada, y es redundante repetir el sintagma preposicional de lugar. La proposición [3] también podría eliminarse: es una inferencia implicada por el texto.

Dos macro-reglas implican la sustitución: se pasa de dos o más términos o de dos y más secuencias de acciones a un término / categoría superordinada que las incluye.

Por ejemplo, dado el texto-base: Juan se bañó, se rasuró, se puso los zapatos negros, recogió el dinero, las llaves y el celular del escritorio y se fue caminando rápidamente en dirección de la iglesia, con proposiciones [1] bañarse [2] rasurarse, [3] ponerse (objeto) [4] recoger [5] salir, se pueden agrupar las primeras 3 micro-proposiciones en la macro: [6] alistarse, y en lugar de llaves, dinero y celular el hiperónimo (desde la perspectiva del usuario) [7] lo indispensable.

Dos macro reglas implican una actividad de transformación: se seleccionan oraciones representativas de las ideas principales de cada párrafo, entre aquellas explícitamente presentes en el texto, o bien se crean oraciones que sintetizan las ideas principales, si estas no están presentes explícitamente. Dado el texto base construido por estas proposiciones: [1] ir (estación) [2] comprar (billete) [3] acercarse (plataforma) [4] subir (flota) [5] partir, se puede sintetizar como “Viajé en flota”.

Trabajando con estudiantes de 5^o, 7^o, 11^o y universitarios, Brown y Day²⁰ llegaron a las siguientes conclusiones: todos los participantes exceptos los de 7^o eran capaces de identificar las ideas consideradas más importantes por los investigadores, lo cual era un indicio de que no habían problemas de comprensión; sin embargo, no tenían la misma habilidad de resumir – lo que señalaba la presencia de factores de desarrollo y/o de instrucción. La habilidad adquirida en los últimos años de colegio es la generalización a partir de la identificación de una oración explícita y la invención de una oración que capture la idea principal. Los autores señalaban que hasta 8^o la lectura es secuencial, con identificación de elementos -clave y su inclusión verbatim.

En los más expertos hay transformación: los párrafos son reunidos y los temas son reformulados. Esta conclusión no coincide con aquella de Kintsch y van Dijk 1977 (p. 107), para los cuales la variable más importante en la frecuencia de uso de la regla de transformación no es la edad, sino el tiempo que pasa entre el estímulo y el acto de llamar a la memoria ese mismo (reconstrucción que se hace difícil pasadas 48 horas), así como la familiaridad con el tema, siendo, al opuesto, la memoria inmediata “esencialmente reproductiva” (ivi p.108).

Aparte el estudio de Brown y Dale ya citado, son raros aquellos donde se exhibe paso por paso el procedimiento seguido en la creación del resumen²¹. Brown y Dale no los incluyen, probablemente por razones de espacio. No se ha encontrado una línea de investigación experimental sobre la correlación entre el TDAH y la actividad de resumir según las macro reglas.

EXPERIMENTOS

Experimento 1

Objetivo: caracterizar la estrategia cognitiva ‘resumen’ por parte de estudiantes de 3^o de secundaria a la luz de la teoría de las macrorreglas.

Muestra: N= 80; n=31 (11 con TDAH)
Selección: aleatoria simple.

Materiales

Texto expositivo (Anexo 1) traducido del inglés por el autor de este artículo (Anexo 2), de 403 palabras, índice de dificultad Flesch 57.96 (normal), índice Fernández Huerta 62.38 calculado sobre la traducción, texto del cual se reporta el original en anexo y del cual existe también un resumen en inglés²² (p.75-76).

El texto se compone de dos secciones netamente diferenciadas en cuanto a contenido. La sección I es una introducción donde se contrasta la visión del público televidente con aquella real sobre la ciencia forense. La sección II presenta un caso real donde el forense soluciona un caso de rapto. Por cada sección del texto se computaron las proposiciones, el número de palabras y luego se analizó el texto con el propósito principal de verificar si, y con qué frecuencia, el estudiante había aplicado las 3 macrorreglas.

Método

Todos los estudiantes de 2º de secundaria, con o sin TDAH, que resultaban aun inscritos en el a.a. (año académico) 2016 en 3º de secundaria (N=80) fueron convocados después del horario de clase, sin obligación, añadiendo que la participación valdría 15 puntos del Decidir. Se presentaron n=31. Se les explicó que: no había resultado bueno o malo; no podían preguntar una vez empezada la prueba; el límite de tiempo era de 20 minutos; y tenía que caber entre 60 y 110 palabras. Hasta donde se pudo verificar con preguntas a ellos y a los docentes, no habían recibido instrucción directa en estrategias de resumen desde el inicio del a.a. 2016 (7 meses a la fecha de ejecución del experimento). Se les proporcionó la versión en español del texto original y se les dijo que podían hacer con ello lo que creían necesario antes de empezar a redactar el resumen; durante la redacción no podían consultar el original o los apuntes.

Los resúmenes fueron analizados por el investigador bajo el aspecto cuantitativo (número de palabras, número de proposiciones, frecuencia de utilización de las macro-reglas). El investigador entregó a un observador independiente una lista de cotejo para la evaluación cualitativa (Anexo 5).

Resultados

Ninguno de los/la estudiante creó un gráfico de visualización de relaciones de las proposiciones. Once estudiantes utilizaron el resaltador o el subrayado durante la lectura.

La macro regla más utilizada es Eliminación (67.83%). Sin embargo, se observa también una variación en frecuencia de este procedimiento acorde a la estructura textual - máximamente elevada en coincidencia con la Introducción. A partir de la Sección II se observa una mayor elaboración cognitiva, con preferencia hacia la identificación de proposiciones temáticas explícitas (42.06% y 22.13% en los dos párrafos). La combinación de dos o más proposiciones explícitas fue en general muy modesta, y aumenta en la Conclusión. La ausencia de procedimientos de Sustitución mediante hiperónimos, según el investigador ha de atribuirse no tanto al desconocimiento de este procedimiento, sino que radica en una realidad textual: las únicas listas son aquellas que se refieren a los tipos de huellas (cuyo hiperónimo es de dudosa existencia) y de los protagonistas de TV y películas, cuya hiperordenada podría haber sido ‘estereotipos mediáticos’ (de evidente dificultad para esta edad).

Estructura textual	Sección	Líneas	Macro reglas %					%
			Eliminar	Sustituir	Identificar	Combinar	Crear	
Introducción	I	1-4	78.10	0.00	11.15	3.42	7.33	100
		5-15	74.60	0.44	19.50	1.75	3.71	100
Desarrollo	II	15-17	53.52	1.06	42.06	1.42	1.94	100
Conclusión		17-29	65.10	0.38	22.13	6.62	5.77	100
			271.32	1.88	94.84	13.21	18.75	
			271.32/4	1.88/4	94.84/4	13.21/4	18.75/4	
TOTAL			67.83%	0.47%	23.71%	3.30%	4.69%	100

Tabla 1. Resumen de los promedios en la utilización de las macro reglas.

Con respecto a la extensión, si bien se observa la presencia de un dato fuera rango (119 palabras), los estudiantes optaron por un número de palabras intermedio a aquello asignado, con distribución simétrica de los valores:

$$M_c = 84 \quad \bar{x} = 85.35 \quad DE = 25.57$$

Más de la mitad (55%), correspondiente a las dos franjas superiores de calidad, tiende a acercarse al límite superior; los resultados menos satisfactorios utilizan un número de palabras bastante inferior al límite establecido.

Finalmente, como se puede inferir del vaciado de datos, resumido en la Tabla 2, la evaluación cualitativa evidencia la falta de resultados satisfactorios: sólo el 16% se sitúa en la franja alta (categoría A), mientras que alrededor de 45% (categoría C) incluye repeticiones, sucesiones incongruentes de ideas, u omisiones de ideas importantes. Es sobre todo en la calidad intermedia que el rango TDAH y no-TDAH aumenta (de hecho, es el triple).

Calidad	TDAH	no-TDAH	Nº	%	% TDAH	% no-TDAH
A	2	3	5	16.13	40.00	60.00
B	3	9	12	38.71	25.00	75.00
C	6	8	14	45.16	42.85	57.15
	11	20	31	100.00		

Tabla 2. Comparación de calidad de resúmenes por estudiantes con y sin TDAH.

TDAH n=11 (35.48%) no-TDAH n=20 (64.52%)

En los resúmenes de calidad C, la media del número de palabras utilizadas es netamente inferior a las demás franjas (Tabla 3).

	Número de palabras	Número de estudiantes	% estudiantes	% del número de palabras
A	499	5	16	99.8
B	1126	12	39	93.8
C	1021	14	45	72.9

Tabla 3. Resumen del número y promedio de palabras utilizadas por cada categoría cualitativa.

De acuerdo a una prueba de chi-cuadrado, la sintomatología TDAH no parece haber impactado significativamente (Tabla 4).

H_1 = los síntomas del TDAH influyen en el rendimiento académico

H_0 = los síntomas del TDAH no influyen en el rendimiento

Resultados			
	TDAH	-TDAH	Total columnas
A	2 (1.77) [0.03]	3 (3.23) [0.02]	5
B	3 (4.26) [0.37]	9 (7.74) [0.20]	12
C	6 (4.97) [0.21]	8 (9.03) [0.12]	14
	11	20	31 Total general

Tabla 4. Resumen de la prueba de chi cuadrado con tres niveles de calidad de resumen y dos categorías de estudiantes.

El valor estadístico chi cuadrado es 0.9531. El valor p es .620907. Con $p < .05$ el resultado no es significativo. Se rechaza H_1 .

Experimento 2

Objetivo: establecer si textos expositivos simplificados en base a las macrorreglas de Kintsch promueven una mejora en el nivel de comprensión lectora de estudiantes con TDAH de 3°.

Muestra. N=82, 3° de secundaria, n=32 (17 no-TDAH, 15 TDAH). Selección: aleatoria simple.

Materiales

Texto traducido del inglés por el investigador de 322 palabras, índice Fleisch 63.81, índice Fernández-Huerta 68.22 (dificultad normal en la escala Inflesz); cuestionario de 10 preguntas, cerradas y abiertas elaborado por persona con conocimiento de la metodología utilizada en la prueba PISA para la evaluación de la competencia lectora: recuperar (información), interpretar, reflexionar y evaluar²³ (pp. 36-45), a oscuras del contenido del resumen utilizado en la fase sucesiva; realizado por el autor con base en Brown y Day²⁰. El número de proposiciones y la importancia de las mismas fueron sometidos a criterio de dos observadores independientes obteniendo en ambos un coeficiente kappa de Cohen levemente superior a 0.61. Ateniéndose al criterio de mantener sólo las proposiciones indispensables para entender las sucesivas, al Eliminar quedaron las siguientes: 1, 2, 4, 5, 12, 13, 14, 17, 20, 21; luego, por Síntesis y Creación se obtuvo el resultado final (explicitación de las macro reglas.

Método.

Los estudiantes de 3º de secundaria que cualificaron como sujetos TDAH en el a.a. 2015 y que se encontraban todavía en colegio en el a.a. 2016 fueron convocados después de las clases normales; a cambio de la participación se les aseguraron 15 puntos de 20 en la dimensión Ser del 3º bimestre. La participación no era obligatoria: el número de la muestra corresponde al número de los estudiantes que se presentaron. Todos recibieron el Anexo 7; después de 8 minutos el texto fue retirado y se les proporcionó el Anexo 8 que tenían que completar en 7 minutos. Realizado el cuestionario, se retiraron las preguntas y se entregó el Anexo 9.

Tras dos minutos de lectura, el resumen fue retirado y se proporcionó a los estudiantes otra copia del cuestionario.

Terminada la prueba, los/as estudiantes quedaron libres. Con excepción de una sola pregunta, la número 3 (r/3, recuperación de la información: el número aproximado de sujetos voluntarios utilizados en el experimento por el protagonista), los resultados del cuestionario en fase pre –test superaron siempre aquellos obtenidos en fase post test. Con una excepción, aun cuando se menciona un mismo dato en el cuestionario y en el resumen, no se obtiene por eso una mejora en fase de post –test (r/5).

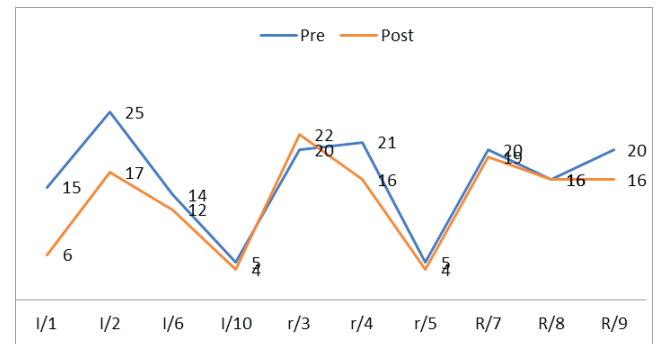


Figura 1. Comparación del promedio entre los rangos de las respuestas en el experimento.

Nota: El número indica el orden de aparición de la pregunta en el cuestionario. La letra I = preguntas de interpretación; r= preguntas de recuperación; R= preguntas de reflexión y evaluación.

En esta etapa los estudiantes han sido menos afectados por el resumen es en las preguntas de orden cognitivo superior (Reflexión y Evaluación). Al opuesto, el efecto ha sido máximo en las respuestas de interpretación: si bien el resumen ofrecía información que posibilitaba una inferencia de Síntesis (el motivo del interés de un médico hacia una enfermedad desarrollada por los pollos), la información no ha sido procesada.

Además de no haber sido aprovechada cuando correspondía, la información brindada por el resumen ha sido utilizada en el sentido contrario a lo esperado: el rango máximo se dio en la respuesta de interpretación número 1, probablemente como efecto de la reiteración del país de origen del científico, India, erróneamente tomado por el lector como procedencia del autor

del artículo, EEUU. También el rango correspondiente a la pregunta 9 es paradójico, porque en el resumen simplemente se procedió mediante Supresión de información, sin embargo, en lugar de mantener constante la respuesta, los estudiantes variaron en sentido equivocado. Quizá sea necesario recurrir a una teoría diferente de aquella de van Dijk: la teoría de esquemas de facilitación de comprensión 24, 25 - que en este caso resultaron ser ingenuos y equivocados (la identificación del autor con protagonista del texto).

	Rango promedio		
Interpretación	$(15-6)+(25-17)+(14-12)+(5-4)/4$	$(9+8+2+1)/4$	5
Recuperación	$(22-20)+(21-16)+(5-4)/3$	$(2+5+1)/3$	3
Reflexión/ Evaluación	$(20-19)+(16-16)+(20-16)/3$	$(1+0+4)/3$	1.6

Tabla 5. Comparación del rango entre las diferentes categorías de procesos cognitivos.

Discusión

Como señalado por Brown y Dale²⁰ los estudiantes de tercero de secundaria utilizan masivamente la macro regla Eliminar y casi desconocen Sustituir. A pesar de lo que sugieren los autores, no obstante, no se puede excluir que esta diferencia sea dictada por el *contenido* del texto. La influencia del texto sobre las operaciones cognitivas se observa también a nivel de la *forma* textual. Los estudiantes conocen (sin instrucción explícita) y aplican (con moderación) las macro reglas Combinar y Crear; sin embargo, lo hacen con diferencias remarcables según la estructura retórica.

El experimento 1 confirma la observación de Brown y Dale²⁰ que los estudiantes no logran transmitir a cabalidad el significado global y la articulación de las ideas principales. La novedad principal del experimento es que no se encontró una correlación entre la calidad de los resúmenes y la sintomatología TDAH.

Por otro lado, se pudo constatar con el experimento 2 que un texto resumido según las macro-reglas de Kintsch y van Dijk^{3,14}, si proporcionado como instrumento de facilitación de la comprensión lectora, no sólo no actúa en el sentido esperado, sino que en general logra el efecto contrario, aun cuando el resumen es entregado inmediatamente después de la lectura del texto original. Se nota una correlación positiva únicamente cuando el resumen menciona el mismo dato presente en el texto de la pregunta. Probablemente, en presencia de síntesis en el que se han eliminado los elementos factuales que podrían contradecir los esquemas de estereotipación se reactivan estos esquemas de conocimiento previo. En otras palabras, al disminuir la información presente en la memoria de trabajo por efecto del resumen, el lector recurre a esquemas de interpretación que se sobrepone al texto real en la reconstrucción de los detalles^{24,25}. No siempre los datos numéricos utilizados tanto en el resumen como en la pregunta son aprovechados para responder correctamente. No se ha encontrado una explicación satisfactoria para este dato. Tampoco se ha detectado una significativa diferencia entre estudiantes con y sin TDAH. Vale la pena recalcar que el presente estudio no pretendía investigar el efecto del resumen cuando éste es realizado por el estudiante, sino solo cuestionar la utilidad de un resumen hecho por el docente y proporcionado para facilitar la comprensión lectora. Queda para validar sobre larga escala el proceso de construcción de los instrumentos para la elaboración del resumen mediante las mencionadas macro reglas, puesto que en la literatura científica hay pocos ejemplos de ellos^{20,21}.

Conclusiones

Los estudiantes de 3° de secundaria identifican la actividad de resumen con la función Suprimir. El contenido y la forma textual juegan un papel importante en la aplicación de las macro reglas. No hay relación estadísticamente significativa entre el uso de las macro reglas y el TDAH.

Los resúmenes elaborados según las macro reglas mencionadas y proporcionados para facilitar la comprensión lectora, es de perjuicio en la comprensión, probablemente porque la simplificación contribuye a la activación de esquemas que se sobreponen al texto real. El resultado no refuta la utilidad del resumen realizado por los mismos estudiantes. Dada la escasez de investigaciones que explicitan el proceso de construcción del resumen, se sugiere proseguir en la validación de los instrumentos.

Referencias

1. Marugán M, Martín LJ, Catalina J, Román JM. Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicol Educ*; 2013. 19: 13-20.
2. Perelman S. El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y vida: Rev. latinoam lect*; 2005. 26(2): 6- 21.
3. Kintsch W, van Dijk TA. Comment on se rappelle et résumé des histoires. *Lang*; 1977. 9(40): 98-116.
4. Kintsch W, van Dijk TA. Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychol Rev*; 1978. 85(5): 363 – 94.
5. Hutchins J. Summarization: Some problems and method. *Meaning: the Front of Inform*; 1987. 9: 151-73.
6. Biggs S, Lipsky S. Students' self-questioning and summarizing as reading strategies. *J Read Behav VIII*; 1984. 3: 205-18.
7. Anderson LW, Krathwohl DR. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman; 2001.
8. Pearson D, Fielding L. Comprehension Instruction. In: Barr R, Kamil M, Mosenthal P, Pearson D, editors. *Handbook of Reading Research vol 2*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum; 1991. p. 815-60.
9. Ya-Ling L. Effectiveness of notetaking, self-questioning and summarizing strategies on learning from diagrams [doctoral dissertation]. University Park PA: Pennsylvania State University; 2008.
10. Van Dijk TA. Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. In: Just MA, Carpenter PA, editors. *Cognitive processes in comprehension*. New York NY: Taylor & Francis; 1977. p. 3-32.
11. Graesser AC, Goodman SM. Implicit knowledge, question answering and the representation of expository texts. In: Britton BK, Black JB, editors. *Understanding expository texts*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum; 1985. p. 109-71.
12. Wetsby C, Culatta B, Lawrence B, Hall-Kenyon K. Summarizing expository texts. *Top Lang Disord*; 2010. 30(4):275–87.
13. Van Dijk, T. y Kintsch, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press; 1983.
14. Kintsch W, Mandel TS, Kozminsky E. Summarizing scrambled stories. *Mem Cog*; 1977. 5(5): 547-52.
15. Van Dijk, T. Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso México: Siglo XXI; 1980.
16. Van Dijk, T. Discurso y dominación. En: *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas No. 4*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; 2004. pp. 5–28.

17. Johnson N. A structural analysis of the development of story recall and summarization. [unpublished doctoral thesis]. San Diego CA: University of California; 1978.
18. Mandler JM, Johnson NS. Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cog Psychol*; 1977. 9:111-51.
19. Brown A, Campione J, Day J. Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educ Res*; 1980. 10(2): 14-21.
20. Brown A, Day J. Macro rules for summarizing texts: The development of expertise. *J Verbal Learning Verbal Behav*; 1983. 22: 1-14.
21. Hare VC, Borchardt KM. Direct Instruction of Summarization Skills. *Read Res Q*; 1984. 20(1): 62-78.
22. Hartmann K, Stewart T. Investing in your college education. Learning strategies with readings. 2nd ed. Boston MA: Wadsworth; 2010.
23. Estrada SS. La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo. México D.C.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; 2012. 63 p.
24. Rumelhart DE. Toward an interactive model of reading. CHIP Technical Report No. 56 Presented at Attention and Performance VI International Symposium in Stockholm, Sweden, July 1975. In: Dornic S, editor. Attention and Performance vol. VI. London: Academic Press; 1977. p. 573-603
25. _Schemata: the building blocks of cognition. In: Spiro RJ, Bruce BC, Brewer W F, editors. Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale: Erlbaum; 1980. p. 33-58.