

Estrategias de resumen de Textos Expositivos Dos estudios de casos en el marco de la teoría del discurso

Strategies for summarizing expository texts Two case studies within the framework of the theory of discourse

Davide Doardi¹

davidedoardi@cotas.com.bo/davide.doardi.61@gmail.com

**Universidad San Francisco Xavier, CEPI Santa Cruz de la Sierra-
Bolivia**

Resumen

El primer estudio, cualitativo, transversal y descriptivo, caracteriza las técnicas de redacción de un resumen de texto expositivo, hecho por estudiantes de 3° de secundaria (N= 86, n=31, muestreo aleatorio simple), del colegio Saint George de Santa Cruz de la Sierra, en el cual no hay protocolos explícitos y sistemáticos para esta enseñanza. Al efecto se utilizó el marco conceptual de la teoría del discurso (van Dijk, 1977, 1983), y los datos arrojados por Brown y Day (1983; también Mandler y Johnson, 1977), con los cuales se formalizó e institucionalizó un procedimiento de análisis basado en macro-reglas. El segundo estudio, cuantitativo y transversal, utiliza la misma muestra, pero con diseño pre – post evalúa la utilidad para la comprensión lectora de un resumen redactado por el docente siguiendo las macro reglas mencionadas². La muestra incluye un subgrupo de 11 estudiantes diagnosticados TDAH. El primer estudio confirma los resultados de Brown y Day (op. cit.): los

1 Licenciado en Filosofía (Universidad Estatal de Ca' Foscari, Venezia, Italia), Maestría en Educación Superior (UMSFXCH, Sucre), Doctorando en Educación (UMSFXCH, Sucre). Cambridge Certificate of English Proficiency (Cambridge University UK), y Teaching Knowledge Test (modules 1,2,3 Cambridge University, UK). Instituto de investigación de pertenencia: CEPI Santa Cruz de la Sierra. Líneas de investigación: meta-cognición aplicada a la enseñanza de la comprensión lectora y al tratamiento de problemas específicos de aprendizaje (TDAH, dislexia) y del espectro autístico); didáctica del inglés como lengua extranjera, ESOL y CLIL).

2 Línea de base disponible solicitándola al autor: davidedoardi@cotas.com.bo o bien davide.doardi.61@gmail.com

estudiantes capaces de sintetizar las ideas principales y jerarquizarlas sólo alcanzan el 16%. Además, no se encontró diferencia estadísticamente significativa entre la calidad del resumen redactado por estudiantes TDAH y no -TDAH. En el segundo estudio, el resumen no contribuye a mejorar la comprensión lectora - al contrario: incluso cuando es proporcionado inmediatamente después del pre -test, la simplificación y reorganización del texto activan esquemas de interpretación contrarios a los hechos. Del primer estudio se deduce la necesidad para la institución de normalizar el proceso de enseñanza de esta técnica, haciendo hincapié en macro reglas diferentes de Suprimir. El segundo estudio sugiere evitar la práctica de resúmenes confeccionados por el docente. Limitaciones: no se consideraron los beneficios de resúmenes producidos por los estudiantes; además, la recogida de los datos y la evaluación de la calidad de los resúmenes depende de instrumentos que precisan una más extensa validación³.

Palabras claves

Estrategias cognitivas, macro- reglas, resumir, teoría del discurso, TDAH.

Abstract

The first study, qualitative and cross-sectional, characterizes the technique of summarization of an expository text, followed by middle school students (N=86, n=31, simple random sample) from the private school Saint George in Santa Cruz de la Sierra, where explicit and systematic protocols for its teaching could not be found. The theoretical framework was provided by the theory of discourse (van Dijk, 1977, 1983), together with the empirical benchmark set by Brown and Day (1983; see also Mandler and Johnson, 1977), which formalized a procedure of analysis based on macrorules. The second study, same sample but quantitatively designed (pre-post test), assesses the usefulness for the students' reading comprehension of a summary written by the author according to macro rules. The sample includes a subgroup of 11 ADHD students. The first study confirms, on a whole, Brown and Day's results: the students capable of summarizing and

3 Los instrumentos se diseñaron, validaron e incluyeron en los Anexos. Quedan disponibles solicitándolos a las direcciones electrónicas de arriba.

relating the main ideas add up to only 16%. No significant statistical effect was noticed due to ADHD symptomatology. The second experiment shows that the summary crafted by the teacher as a means of facilitation of the comprehension does not contribute to raise its level - on the contrary: even if delivered immediately after the pre-test, simplification and reorganization of contents prompt schemata running counter the facts. The first study points to the necessity of standardizing the teaching of summarization, laying stress on processes different from Suppression. The second study suggests that summaries facilitated by the teacher are of no use for the students' reading comprehension and should be avoided. Limitations: the benefits of summaries written by the students were beyond the scope; on the other hand, the gathering and analysis of the quality of the summaries rest on instruments whose validity calls for a more extensive check.

Key words

ADHD, cognitive strategies, discourse theory, macro rules, summarization.

Introducción

Resumir es una técnica de aprendizaje ampliamente utilizada en las aulas de secundaria, aunque no limitada al ámbito escolar (Endres-Niggemeyer, 2012, p. 97-99). Es parte del repertorio de estrategias cognitivas, junto con: subrayado lineal, subrayado idiosincrático, epigrafiado, exploración y repaso en voz alta, preguntas intercaladas; y con aquellas de codificación: diagramas, relaciones entre contenidos, imágenes, metáforas, auto-preguntas, paráfrasis, agrupamientos, secuencias y nemotecnias (Marugán, Martín, Catalina y Román, 2013, p.14), lluvia de ideas, categorización, mapas conceptuales, y también resúmenes (Perelman, 2005) - los cuales no necesariamente tienen que estar en formatos escritos o verbales (Rafik-Galea y Singh, 2008, p. 55-60; Wilson y Chavez, 2014, p. 25-26, 59).

Los docentes consideran el resumir una estrategia útil para promover la lecto-comprensión (Cano, 2015, p.127; Mokeddem y Houcine, 2016, p.198) y la utilizan ampliamente también como un indicador cualitativo del grado de comprensión de textos narrativos y expositivos (León, 2010,

pp.23-24).

Sin embargo, en la institución donde se desarrolló esta investigación no existen protocolos consensuados para su enseñanza, ni se ha comprobado su utilidad experimentalmente.

Siendo que el número de estudios experimentales sobre la estrategia de resumen asciende a no más de 28 entre 1975 y 2005 (Ya-Ling, 2008, pp. 89-93) y que toda investigación sobre este tema toma en cuenta la teoría del discurso y el concepto de ‘macro -regla’ (Alhussain, 2017, pp. 200-201; Almeida, Matías y Fernández, 2010, p. 410; Idris, Baba y Abdullah, 2011: 181; Mohammad Hosseinpur, 2017, pp. 72, 77, 83-85; Montes-Salas, Rangel-Bórquez y Reyes-Angulo, 2014; Mulcahy-Ernt. y Caverly, 2009; Pérez, 2007; Ramires, 2017, pp. 17-19; Yang, Y.F., 2016, p. 2; Yang, H.C., 2014, p. 418), se diseñaron dos estudios: uno cualitativo-descriptivo para caracterizar las reglas empleadas por los estudiantes; otro para medir el impacto, sobre la comprensión, de textos simplificados por el docente - ambos estudios en el marco de la teoría delineada por van Dijk (1977, 1980, 2004) o por van Dijk en colaboración con Kintsch (Kintsch y van Dijk 1977, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983). El supuesto más general de la investigación fue que resumir es más que una simplificación: es una actividad de re-conceptualización que involucra habilidades cognitivas de nivel superior (Anderson y Krathwohl, 2001; Khoshnevis y Parvinnejad, 2017), y que por este motivo la identificación del resumen con la simple supresión de contenido debería desembocar en resultados de baja calidad.

Revisión teórica.

Según la teoría del discurso, comprender es sinónimo de producción de un modelo mental. De acuerdo a la distancia que mantiene con la forma lingüística explícita y literal, el modelo podrá ser: del texto de superficie, del texto base, o del texto de situación.

A nivel de superficie, el modelo mental se limita con el reconocimiento de la gramaticalidad de la oración y la desambiguación del vocabulario (Figura 1). Sin embargo, a medida que el lector procede en la lectura,

éste también actualiza el texto, construyendo una representación de la semántica subyacente al significado literal: el texto-base (Giraldello, 2017, p. 24). La unidad de análisis y de organización del texto-base es la proposición, donde por proposición hay que entender la unión de “predicados y [...] argumentos con función de actor, paciente y beneficiario” (van Dijk, 2004, p.17). Por ejemplo, una oración como “El gato gordo comió al ratón gris”, se descompone en P1 (COMER GATO RATÓN), P2 (MOD GATO GORDO), P2 (MOD RATÓN GRIS) (Bovair y Kieras, 1981: 3). En P1 se evidencia el predicado [VERBO] y los dos argumentos [SUJETO] y [OBJETO], mientras que P2 consiste del predicado [MODIFICAR] y los argumentos [GATO] y [GORDO]. Desde el punto de vista textual, la utilidad del concepto de proposición reside en la posibilidad de mostrar “como una única forma lingüística puede ser analizada como si se tratara de varias proposiciones (por ejemplo, “Esas hermosas manzanas rojas son muy caras”, expresa las proposiciones (las manzanas son muy caras), (las manzanas son hermosas), y (las manzanas son caras)” (Crystal, 2011, p. 393).

Figura 1 Los niveles de interpretación del texto



Fuente: Orrantia y Sámchez, 1994(modificado).

A nivel local esta semántica abarca oraciones o grupos de oraciones aisladas, así como ideas secundarias, y asume el nombre de microestructura; a nivel global la semántica del texto es renombrada macro-estructura (Kintsch y van Dijk, 1978, pp. 98-103) y expresa el significado general, así como éste se encuentra sintetizado, por ejemplo, en el titular de un periódico-

co o en el resumen de un artículo científico. Tanto la micro como la macro estructura están enmarcadas en alguna organización general del discurso: el género textual.

En el género expositivo el orden es tipificado, la densidad lexical elevada, el contenido abstracto, las articulaciones sintácticas sofisticadas (Wetsby, Culatta, Lawrence y Hall-Kenyon, 2010, pp. 275-276).

Finalmente, en el nivel “modelo de situación”, el lector integra la información procedente del texto con conocimientos previos e inferenciales, actitudes, prejuicios, creencias.

El resumen se sitúa a nivel de formación de la macro-estructura. De hecho, se trata de aquellas operaciones mediante las cuales el sujeto verbaliza “la macro-estructura (o por lo menos su interpretación subjetiva)” (Kintsch y van Dijk, 1978, p.58) y que se almacena en la memoria a largo plazo (van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, Mandel y Kozminsky, 1977, p.549).

Según van Dijk (1980, p.45), para pasar de la micro-estructura a la macro-estructura, el lector utiliza algunas operaciones básicas de transformación del contenido, llamadas macro-reglas: suprimir, generalizar, integrar y construir.

En la senda abierta por van Dijk, Johnson (1978; también Mandler y Johnson, 1977) demostró que hasta el 80% de alumnos de 1º podían resumir textos de nivel de dificultad adecuado para su edad, utilizando mayormente la estrategia de supresión; la autora llegaba a la conclusión que en general sólo el 30% de las oraciones dependientes eran transformadas por los estudiantes de 1º, 3º y 7º.

Brown, Campione y Day (1980, pp.16-17), utilizando textos muchos más largos que Johnson (alrededor de 7 párrafos, incluyendo repeticiones e información de menor importancia), explicitaron seis macro-reglas, utilizadas por expertos y novatos.

Dos de ellas implican la supresión de material importante pero redundante. Dado un texto de superficie así construido: *Juan viajó a La Paz desde Santa Cruz en un auto rojo, pero el camino estaba bloqueado por un*

derrumbe, así que se detuvo antes de llegar a la capital, y las proposiciones: [1] [VIAJAR LA PAZ] [2] [BLOQUEAR CAMINO] y [3] [DETENER VIAJE], sería redundante incluir el color del auto y el motivo de la parada, así como repetir el sintagma preposicional de lugar. La proposición [3] también podría eliminarse: es una inferencia implicada por el texto.

Otras 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 más inclusiva. Por ejemplo, dado el texto de superficie: *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] [BAÑAR JUAN] [2] [RASURAR JUAN], [3] [VESTIR ZAPATOS] [4] [MOD ZAPATOS NEGROS] [5] [RECOGER LLAVES] [RECOGER CELULAR] [6] [IR IGLESIA] [7] [MOD IR PIE], [8] [MOD IR VELOZ] se podrían agrupar las primeras 3 proposiciones en la siguiente: [9] [ALISTAR JUAN], y en lugar de *llaves, dinero y celular* utilizar como argumento el hiperónimo INDISPENSABLE.

Finalmente, 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 presente explícitamente. Dado el texto -base constituido por estas proposiciones: [1] [IR ESTACIÓN] [2] [COMPRAR PASAJE] [3] [IR PLATAFORMA] [4] [SUBIR FLOTA] [5] [DEJAR ESTACIÓN], se podría sintetizar como [6] [MOD VIAJE FLOTA].

Trabajando con estudiantes de 5°,7°,11° además de universitarios, Brown y Day (1983) observaron que todos los participantes, con excepción de aquellos de 7°, eran capaces de identificar las ideas más importantes, lo cual era un indicio que no habían problemas de comprensión; sin embargo, no todos demostraban la misma habilidad a la hora de resumir – lo cual indicaba la presencia de factores de desarrollo y/o de instrucción. La habilidad adquirida en los últimos años de colegio es la generalización, obtenida a partir de la identificación de una oración explícita y/o la invención de una oración que captura la idea principal. Las autoras señalaban que hasta 8° la lectura es secuencial, con identificación de elementos -clave e

inclusión literal. Sólo con los más expertos hay transformación: los párrafos son reunidos y los temas re-formulados. Es interesante observar que esta conclusión no coincide con aquella de Kintsch y van Dijk (1977, p.107), para quienes 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 recordar (reconstrucción que se hace difícil transcurridas las 48 horas), así como la familiaridad con el tema, siendo la memoria inmediata “esencialmente reproductiva” (Kintsch y van Dijk, 1977, p.108).

Aparte el estudio de Brown y Day ya citado, no son frecuentes aquellos donde se exhibe el procedimiento seguido por el estudiante, utilizando en la descripción y evaluación un instrumento empíricamente validado (Hare y Borchardt, 1984; Pérez, 2007; Wetsby, Culatta, Lawrence y Hall-Kenyon, 2010).

Contenido

Experimento 1

Problema: ¿Qué procedimientos siguen los estudiantes a la hora de elaborar un resumen?

Objetivo: caracterizar la técnica “resumen” por parte de estudiantes de 3º de secundaria en el marco de la teoría del discurso.

Población y Muestra: N= 86; n=31.

Materiales: Texto expositivo (Anexo 1) traducido del inglés por el Autor (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 inglés (Hartmann y Stewart, 2010, pp.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 macro-reglas Suprimir,

Sustituir, Sintetizar (con subcomponentes Identifica, Combina, Crea) (Anexo 4).

Método

Todos los estudiantes inscritos en el año académico 2016 en 3° de secundaria (N=86) fueron convocados después del horario de clase, añadiendo que la participación valdría 15 puntos del Decidir. La población contenía un subgrupo diagnosticado como TDAH. El diagnóstico había sido realizado el año académico anterior (2015), por iniciativa conjunta del Autor y el departamento de psicología del colegio, utilizando como instrumento la lista de cotejo del DSM-V (American Psychiatric Association, 2013). Como prescrito por este manual, se había acudido a por lo menos 3 distintas fuentes de información (tutores, psicólogo del colegio, un docente no tutor, carpetas con datos familiares), para triangular la información y confirmar un patrón de conducta de mínimo 6 síntomas, a lo largo de por lo menos 6 meses, no sólo en ámbito escolar. De acuerdo a los diferentes observadores, el rango oscilaba entre 18 y 11 alumnos, para estudiantes de segundo de secundaria. Si bien el diagnóstico originariamente discriminaba entre hiperactividad e inatención, en el presente estudio esta diferencia fue considerada irrelevante. Sobre la población así constituida, se siguió aplicando un criterio de selección aleatorio simple (ya que la participación era no obligatoria) hasta alcanzar los 31 estudiantes de la muestra. Dentro de la muestra, el subgrupo de estudiantes con TDAH resultó alcanzar las 11 personas. Se les informó que no había resultado bueno o malo; que no podían preguntar una vez empezada la prueba; que el límite de tiempo era de 20 minutos; que el resumen tenía que constar de 60 hasta 110 palabras y que, tras concluir una prueba de redacción de resumen, tendrían que realizar una segunda prueba (el experimento 2) donde se iba a poner a prueba la comprensión lectora. Hasta donde se pudo verificar con preguntas a estudiantes y docentes, los estudiantes no habían recibido instrucción explícita en estrategias de resumen desde el inicio del año académico (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; sin embargo, se añadió que durante la redacción no podrían consultar el original o los apuntes.

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

Resultados

Ninguno de los/las estudiantes 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 Supresión (67.83%). Sin embargo, se observa también una variación en la frecuencia de uso 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 podría atribuirse no tanto al desconocimiento de este procedimiento, sino que podría radicar en la 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, cuyo hiperónimo podría haber sido ‘estereotipos mediáticos’ (de evidente dificultad para esta edad).

Estructura textual	Sección	Líneas	Macro reglas %					%
			Suprimir	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:

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

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 a partir del vaciado en Anexo 13, 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.

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%)

Una prueba de chi- cuadrado indica que la sintomatología TDAH no impacta significativamente (Tabla 4).

H_1 = los síntomas del TDAH influyen en la calidad del resumen

H_0 = los síntomas del TDAH no influyen en la calidad del resumen

	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 3 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 .

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 4 Resumen del número y promedio de palabras utilizadas por cada categoría cualitativa

Experimento 2

Problema: ¿Cuál es el efecto sobre la comprensión de un resumen elaborado por el docente?

Objetivo: establecer si textos expositivos simplificados por el docente en base a macro-reglas promueven una mejora en el nivel de comprensión lectora de estudiantes de 3°.

Población y Muestra. $N=86$, $n=31$.

Materiales: Texto expositivo traducido del inglés por el Autor (Anexo 7) de 322 palabras, índice Flesch 63.81, índice Fernández-Huerta 68.22 (dificultad normal en la escala Inflesz); cuestionario de 10 preguntas, cerradas y abiertas (Anexo 8) 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 evaluar (Estrada, 2012, pp.36-45), a oscuras del contenido del resumen utilizado en la fase sucesiva; versión simplificada del Anexo 5 (Anexo 9), realizado por el Autor con base en Brown y Day (1983). El número de proposiciones y la importancia de las mismas fueron sometidos al criterio de dos observadores independientes (Anexos 10), obteniendo en ambos

un coeficiente kappa de Cohen levemente superior a .61. Ateniéndose al criterio de mantener sólo las proposiciones indispensables para entender las que seguían, quedaron: 1, 2, 4, 5, 12, 13, 14, 17, 20, 21 (Anexo 11); luego, por Síntesis y Creación se obtuvo el resultado final (explicitación de las macro reglas en el Anexo 12).

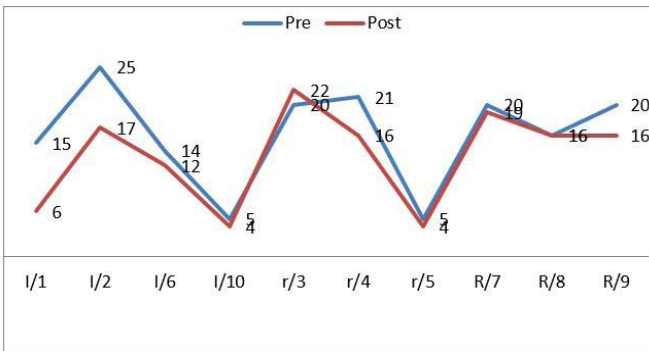
Método

La misma muestra utilizada para realizar el experimento 1 fue utilizada el mismo día para realizar el experimento 2. La ejecución del experimento 2 siguió casi inmediatamente al experimento 1. Todos recibieron el Anexo 7; después de 8 minutos, el texto fue retirado y se les proporcionó el Anexo 8, el cual tenía que ser completado en 7 minutos. Realizado el cuestionario, se retiraron las preguntas y se entregó el Anexo 9 (resumen). 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.

Resultados

Con excepción de una sola pregunta, la número 3 (r/3, recuperación de la información), 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 2 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.

Donde 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, la información no había 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 la respuesta en el sentido equivocado.

	Rango promedio		
	Interpretación	$(15-6)+(25-17)+(14-12)+(5-4)/4$	$(9+8+2+1)/4$
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 Day (1983) los estudiantes de tercero de secundaria utilizan masivamente la macro regla Suprimir 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, de acuerdo a la estructura textual. El experimento 1 confirma la observación de Brown y Day (1983) que los estudiantes no logran transmitir a cabalidad el significado global y la articulación de las ideas principales. Por otro lado, la sintomatología TDAH no influye en las técnicas utilizadas por los estudiantes, ni en la calidad de los resúmenes. Con el experimento 2 se pudo constatar que un texto resumido según las macro-reglas, 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 en el texto y en la pregunta. Probablemente, en presencia de síntesis donde han sido eliminados los elementos factuales que podrían contradecir los esquemas de interpretación (Rumelhart, 1975, 1980), se reactivan formas estereotipadas de conocimiento previo. 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 resultado.

Limitaciones: el presente estudio no investigó el efecto del resumen cuando éste es realizado por el estudiante, sino solo pretendía cuestionar la utilidad de un resumen hecho por el docente y proporcionado para facilitar la comprensión. Además, queda para validar sobre larga escala el proceso de construcción de los instrumentos para la elaboración y la evaluación de la calidad del resumen: mientras que el significado de cada uno de los procesos cognitivos implicados en las macro-reglas es claramente asentado en la literatura y es compartido por la comunidad científica (Almeida, Matías y Fernández, 2010), son mucho más escasos

los estudios que explicitan el proceso que va desde la identificación de las proposiciones hasta la redacción final (Abdi, Idris y Alguliyev, 2016; Brown y Day, 1983; Hare y Borchardt, 1984; Pérez, 2007; Wetsby et al., 2010).

Conclusiones

Los estudiantes de 3° de secundaria identifican el resumen con la macro-regla Suprimir. No sólo el contenido, sino también la forma textual juega un papel importante en la aplicación de las macro reglas. La baja calidad de los resúmenes está asociada con el uso masivo de la macro-regla Suprimir. La sintomatología TDAH no representa un factor estadísticamente significativo en la diferencia de calidad entre los resúmenes. Los resúmenes elaborados por el docente según macro reglas y proporcionados para facilitar la comprensión lectora son de perjuicio para la comprensión, probablemente porque la simplificación contribuye a la activación de esquemas de interpretación que se sobreponen al texto real.

Recomendaciones

Dada la escasez de investigaciones que explicitan el protocolo de redacción de un resumen en el marco de la teoría del discurso, se sugiere proseguir en la validación de los instrumentos construidos dentro de este marco teórico claramente definido. Es también deseable la contrastación del efecto sobre la comprensión lectora de resúmenes elaborados por el docente a título de facilitación con el resultado de resúmenes realizados por los mismos estudiantes, utilizando un enfoque cuantitativo experimental o cuasi experimental, dada la escasez de estudios que utilizan este diseño (Ya-Ling, 2008) y, más en general, de estudios que “examinan la efectividad del resumen como técnica que mejora el aprendizaje, la comprensión y la retención del contenido de un curso” (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham, 2013, p.18)

Referencias

Abdi, A., Idris, N. y Alguliyev, R.M. (2016). An Automated Summarization Assessment Algorithm for Identifying Summarizing Strategies. *PLoS ONE*

11(1), 1-34.

Alhussain, A. (2017). On Text Interpretation, Summary Production, and Pragmatic Fatigue in EAP Written Discourse. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 197-206.

Almeida, A.M., Matías, R.M. y Fernández, J. (2010). Como escribir el resumen de un artículo científico en inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 9(3), 403-414.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington: American Psychiatric Publishing.

Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.

Bovair, S. y Kieras, D.E. (1981). *A guide to propositional analysis for research on technical prose* (No. TR-8). Arizona, AZ: University of Tucson.

Brown, A. y Day, J. (1983). Macro rules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1-14.

Brown, A., Campione, J. y Day, J. (1980). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10(2), 14-21.

Cano, A. (2015). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 123-140.

Crystal, D. (2011). *Dictionary of linguistics and phonetics*, 6th ed. Malden, MA: Blackwell.

Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J. y Willingham, D.T. (2013). Improving students' learning with effective learning

techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.

Endres-Niggemeyer, B. (2012). *Summarizing Information: Including CD-Rom "SimSum", Simulation of Summarizing, for Macintosh and Windows*. New York, NY: Springer.

Estrada, S.S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México D.C.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Giraldello, A.P. (2017). Compreensão leitora: como se (re) constrói a significação textual?. *Unesco & Ciência-ACHS*, 8(1), 23-28.

Hare, V.C. y Borchardt, K.M. (1984). Direct Instruction of Summarization Skills. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 62-78.

Hartmann, K. y Stewart, T. (2010). *Investing in your college education. Learning strategies with readings*. 2nd ed. Boston, MA: Wadsworth.

Idris, N., Baba, S., y Abdullah, R. (2011). Identifying Students' Summary Writing Strategies Using Summary Sentence Decomposition Algorithm. *Malaysian Journal of Computer Science*, 24(4), 180-194.

Johnson, N.A. (1978). *Structural analysis of the development of story recall and summarization*. [unpublished doctoral tesis]. San Diego CA: University of California.

Khoshnevis, I. y Parvinnejad, S. (2015). The Effect of Text Summarization as a Cognitive Strategy on the Achievement of Male and Female Language Learners' Reading Comprehension. *International Journal of Learning and Development*, 5(3), 57-75.

Kintsch, W. y van Dijk, T.A. (1977). Comment on se rappelle et résumé des histoires. *Langages*, 9(40), 98-116.

Kintsch, W. y van Dijk, T.A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363 – 394.

Kintsch, W., Mandel, T.S. y Kozminsky, E. (1977). Summarizing scrambled stories. *Memory & Cognition*, 5(5), 547-52.

León, J. (2010). El resumen y la competencia lectora. El caso Finandés. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 333, 21-24.

Mulcahy-Ernt, P. y D. Caverly (2009). Study strategies. In: R.F. Filippo y D. Caverly (Eds.), *Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (pp.177-198). 2nd ed. New York, NY: Routledge.

Mandler, J.M. y Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-51.

Marugán, M., Martín, L.J., Catalina, J. y Román, J.M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19, 13-20.

Mohammad Hosseinpur, R. (2015). The impact of teaching summarization on EFL learners' microgenetic development of summary writing. *Journal of Teaching Language Skills*, 34(2), 69-92.

Mokeddem, S. y Houcine, S. (2016). Exploring the Relationship between Summary Writing Ability and Reading Comprehension: Toward an EFL Writing-to-Read Instruction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2 S1), 197-205.

Montes-Salas, A M., Rangel-Bórquez, Y. y Reyes-Angulo, J.A. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10(5) 265-277.

Orrantia, J. y Sánchez, E. (1994). Evaluación del lenguaje escrito. En: M. A. Verdugo (comp.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 223-326). Madrid: Siglo XXI.

Perelman, S. (2005). El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y vida*, 26(2), 6-21.

Pérez, M. (2007). Aplicación de macrorreglas en la síntesis de textos

argumentativos: una propuesta didáctica. *Educare*, 11(3), 179-194.

Rafik-Galea, S.S., y Singh, J.K.A. (2008). Graphic Organiser as a Strategic Tool for Enhancing Summary Writing. *Gading Journal for the Social Sciences*, 12(02), 47-60.

Ramires, V. (2017). Genres' Analysis in Academic Contexts: The Abstract. *American Journal of Linguistics*, 5(1), 15-21.

Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. In: D. G. Brown y A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp.211-236). New York, NY: Academic Press.

Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In: S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance vol. VI.* (pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, W.F. Breweret (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp.33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

van Dijk, T.A. (1977). Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. In M.A. Just y P.A. Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

van Dijk, T.A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.

van Dijk, T.A. (2004). Discurso y dominación. En: *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas No. 4*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

van Dijk, T. y Kintsch, W. S. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Wetsby, C. Culatta, B., Lawrence, B. y Hall-Kenyon, K. (2010).

Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), pp. 275–287.

Wilson, A. y Chavez, K. (2014). *Reading and representing across the content areas : a classroom guide*. New York, NY: Teachers College Press.

Ya-Ling, L. (2008). *Effectiveness of notetaking, self-questioning and summarizing strategies on learning from diagrams* [doctoral dissertation]. University Park PA: doctoral dissertation alifornia.Pennsylvania S t a t e University.

Yang, H.C. (2014). Toward a model of strategies and summary writing performance. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 403-431.

Yang, Y.F. (2016). Transforming and constructing academic knowledge through online peer feedback in summary writing. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 683-702.

Artículo Recibido: 06-07-2017

Artículo Aceptado: 29-08-2017